



Eliana Soraia
Santos Lourenço

A Importância das Emoções da Criança na Educação de Infância

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Ana Francisca da Silva
Moura

VERSÃO DEFINITIVA

fevereiro, 2021

Eliana Soraia
Santos Lourenço

**A Importância das Emoções da
Criança na Educação de Infância**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Orientador: Professora Doutora Ana Francisca da Sila
Moura

Vogal: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio
Correia

fevereiro, 2021

Agradecimentos

A redação do presente relatório representa o término de um longo percurso de crescimento pessoal e profissional. Sendo algo tão ansiado, tona-se difícil exprimir o que sinto neste momento. Nem sempre foi uma caminhada fácil, teve altos e baixos, contou com vários obstáculos que só foram possíveis de superar com o apoio de um conjunto de pessoas que me ajudaram nesta conquista e, por isso, expresso agora a minha eterna gratidão.

Em primeiro lugar àqueles que hoje, no término deste percurso já não se encontram cá para comigo poderem comemorar esta vitória, mas que acredito, sempre me terem enviado a força que não me deixou cair. Aos bisavôs “Manel” e Augusto, aos avôs Jorge e “Manel” e sobretudo à minha bisavó “Estrudes” que todos os dias aguardava o meu regresso, recebendo-me com um abraço e mesmo gostando tanto de receber atenção, me dizia “não percas aqui tempo filha, vai trabalhar para acabares o curso depressa e que a avó esteja cá para ver”. Infelizmente já não está, tal como nenhum dos referidos anteriormente, mas que estando ausentes fisicamente, estão certamente a acompanhar-me, orgulhos da minha conquista.

À minha família, por todo o apoio, confiança, amor e paciência. Nem sempre foram tempos fáceis, mas foram eles que me possibilitaram a realização deste sonho. Agradeço por estarem sempre presentes em todas as fases da minha vida, por me transmitirem força e motivação para nunca desistir, principalmente à minha mãe, à minha avó Alice e à minha tia, foram sem dúvida três grandes pilares neste percurso.

À minha tia, educadora de infância licenciada nesta escola, agradeço o apoio, o incentivo, a ajuda e colaboração nos trabalhos académicos, mas acima de tudo a partilha de saberes e visão de uma profissional com mais de dez anos de serviço, que muitas vezes me ajudou a ver e clarificar perspetivas, ajudando-me a refletir sobre vários assuntos relacionados com a infância, nomeadamente a nível dos contextos de estágio. Foi sem dúvida um alargar de horizontes e perspetivas que enriqueceram o meu percurso enquanto estudante/investigadora e certamente o meu futuro profissional.

Não poderia deixar de agradecer à minha prima Taísa, que sempre foi a minha confidente e vibra comigo as minhas vitórias como se fossem suas. À minha irmã, nem sempre nos damos bem, é certo, mas ela sempre acreditou nas minhas potencialidades, está sempre disponível para me ajudar e tem sempre uma palavra reconfortante a dizer.

Ao Hugo, por estar sempre disponível para ouvir os meus desesperos e as minhas ansiedades e por acreditar em mim, às vezes mais até do que eu mesma. Obrigada pela paciência, pela compreensão, por todo o amor, companheirismo, cumplicidade durante esta caminhada e sobretudo por resolver os problemas informáticos que me levaram ao desespero durante a realização de vários trabalhos. Obrigada por estares sempre presente.

À direção do Centro Social e Paroquial nossa Sra. da Atalaia, que acreditou em mim e proporcionou-me descobrir o importante trabalho que se realiza com crianças de CATL. Agradeço também a flexibilidade e redução de horários, sempre que necessitei, para concluir esta etapa. Um especial agradecimento à coordenadora Cátia Oliveira e à colega Vânia Sousa, pela disponibilidade em organizar horários atendendo às minhas necessidades e muitas vezes trabalhando elas próprias mais horas, para colmatar as minhas faltas.

À Nadine e à Andreia, as minhas colegas/amigas, com que me cruzei já no final deste percurso, no trabalho de fim-de-semana na Modalfa. Uma relação construída há pouco tempo, mas que é como se nos conhecêssemos desde sempre. Obrigada pelo apoio e incentivo, quando com um olhar percebiam que estava a fraquejar e com um sorriso me levantavam e encorajavam a seguir.

A nível académico são também muitos aqueles a que me sinto grata. A todos os professores que passaram pelo meu percurso e que partilharam a sua experiência e sabedoria, em especial à professora Ana Francisca Moura, orientadora deste relatório, por todas as suas palavras encorajadoras, quando eu própria duvidei conseguir terminar este projeto. Obrigada pelos ensinamentos, pela colaboração e pelas partilhas de saber. Também às professoras Sofia Figueira, Isabel Correia e Manuela Matos que para além das práticas e conhecimentos partilhados, contribuíram, positivamente, para construção da minha identidade profissional.

Obrigada a todos aqueles que a faculdade colocou no meu caminho. Particularmente à minha colega Ana Serrão, não terminámos juntas esta caminhada, mas ao longo dos últimos cinco anos fizemos este caminho lado a lado. Obrigada pela amizade e pela partilha/complemento de conhecimentos. Quero também agradecer à Adriana, à Marli, à Marta e à Patrícia, pela amizade que construímos, pelo apoio, carinho, paciência e força que transmitimos sempre umas às outras.

Às educadoras cooperantes, o meu sincero obrigado pela forma como me receberam. Obrigada por partilharem comigo as suas práticas pedagógicas, o seu tempo, o seu espaço e principalmente o seu grupo. Só assim foi possível a concretização deste

estudo. Quero também agradecer às equipas educativas e pedagógicas por tão bem me acolherem e por partilharem comigo todos os seus conhecimentos e experiências.

Por último, mas não menos importante, um obrigada muito especial às crianças protagonistas deste estudo, que me foram mostrando que estava no caminho certo e que não poderia ter escolhido melhor profissão.

A todos vós, um grande e sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar tem como principal objetivo, a investigação da importância das emoções na criança na educação de infância, assim como no papel do educador para estudar e encontrar estratégias que promovam o bem-estar da criança.

A investigação iniciou-se com dois objetivos principais, compreender como se processam as vivências emocionais, mas também conhecer e identificar as emoções básicas. No que concerne à abordagem metodológica, a realização do presente estudo segue o paradigma interpretativo da investigação qualitativa e baseia-se nos princípios da investigação-ação.

O estudo realizou-se em dois contextos diferentes – creche e jardim-de-infância – e contou com a participação de toda a comunidade educativa, particularmente, as educadoras cooperantes, as auxiliares de ação educativa, os grupos de crianças e as respetivas famílias. Recorri a diferentes procedimentos de recolha de informação discriminados ao longo do relatório, sendo estes: observação participante, notas de campo, registos multimédia e o inquérito por questionário (aplicado às educadoras cooperantes).

A análise e interpretação da informação recolhida procurou compreender conceções e rotinas das equipas pedagógicas e dos grupos de crianças. Esta análise visou desenvolver a compreensão que a temática das emoções apresenta na prática das profissionais. Desta forma, após um primeiro levantamento de dados, foram implementadas intervenções em ambos os contextos educativos que potencializaram melhorias significativas.

O processo interventivo contemplou atividades que permitiram explorar as emoções das crianças e estimulá-las no sentido da gestão dessas mesmas emoções. As intervenções realizadas nos dois contextos educativos estão descritas e analisadas e foram selecionadas de acordo com a sua pertinência para a redação deste relatório. Assim, a presente investigação percorre, ao detalhe, todo o percurso traçado ao longo do estudo empírico, mostrando e analisando realidades observadas e vivenciadas nos contextos educativos. Para concluir, exponho as minhas considerações finais face à temática em estudo no desenvolvimento e concretização deste relatório de projeto.

Palavras-Chave: Emoções básicas; Aprendizagem; Creche; Jardim-de-Infância

Abstrat

This report of the Research Project of the master's degree in Pre-school Education has as its main objective, the investigation of the importance of emotions in children in childhood education, as well as in the role of the educator to study and implement strategies that promote the well-being of the child.

The investigation began with two main objectives, understanding how emotional experiences are processed, but also knowing and identifying basic emotions. Regarding the methodological approach, the present study follows the interpretative paradigm of qualitative research and is based on the principles of action research.

The study was carried out in two different contexts – nursery and kindergarten – and had the participation of the entire educational community, particularly the cooperative educators, the assistants of the education, the groups of children and their families. I have used different procedures in information gathering mentioned throughout the report: participant observation, field notes, multimedia records and the questionnaire survey (applied to cooperating educators).

The analysis and interpretation of the information collected sought to understand the conceptions and routines of the pedagogical teams and groups of children. This analysis aimed to develop the understanding that the theme of emotions presents in the practice of professionals. Therefore, after a first data collection, interventions were implemented in both educational contexts that enhanced significant improvements.

The intervention process contemplated activities that allowed exploring the children's emotions and stimulating them in the sense of managing these same emotions. The interventions carried out in both educational contexts are described and analyzed and were selected according to their relevance for the writing of this report. Thus, this investigation goes, in detail, throughout the path traced throughout the empirical study, showing and analyzing realities observed and experienced in educational contexts. In conclusion, I express my final considerations on the theme under consideration in the development and implementation of this project report.

Keywords: Basic emotions; Learning; Nursery; Kindergarten

Índice

Introdução	12
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	15
1. Emoção	16
1.1. Emoções Primárias – A alegria, a tristeza e o medo	18
1.2. Importância e Função das Emoções	20
2. Emoção e Sentimento	21
3. A Importância do Desenvolvimento Emocional da Criança	22
4. A Emoções nos documentos orientadores para a Educação de Infância..	24
5. A Importância do Educador no Desenvolvimento Afetivo e Emocional.....	26
Capítulo II – Metodologia de Investigação	29
1. Paradigma Interpretativo	30
2. Investigação Qualitativa	32
2.1. Características da Investigação Qualitativa	33
3. Investigação-Ação.....	35
3.1. Características da Investigação-Ação	36
4. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação	39
4.1. Observação Participante e Não Participante.....	39
4.2. Notas de Campo.....	41
4.2.1. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas	42
4.3. Registos Audiovisuais.....	43
4.4. Pesquisa Documental	44
4.5. Inquérito por Questionário	45
5. Análise e Interpretação da Informação Recolhida nos Contextos Educativos	46
Capítulo III – Contextos Educativos	48
1. Instituição A – Contexto de Creche	50
a) Infraestruturas e Espaço Físico do Contexto	51

b) Projeto Educativo da Instituição	52
c) Equipa Educativa.....	52
d) Equipa Pedagógica da Sala	53
e) As Crianças do Grupo	54
f) Organização do Espaço e dos Materiais.....	56
g) Organização Temporal	58
2. Instituição B – Contexto de Jardim-de-Infância	59
a) Infraestruturas e Espaço Físico do Contexto	60
b) Projeto Educativo da Instituição	62
c) Equipa Educativa.....	62
d) Equipa Pedagógica da Sala	64
e) As Crianças do Grupo	65
f) Organização do Espaço e dos Materiais.....	67
g) Organização Temporal	69
Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção.....	72
6. Intervenções no contexto de creche.....	74
a. 1ª Intervenção no Contexto de Creche.....	75
b. 2ª Intervenção no Contexto de Creche.....	77
c. 3ª Intervenção no Contexto de Creche.....	80
7. Intervenções em contexto de jardim-de-infância.....	81
a. 1ª Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância	83
b. 2ª Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância	87
c. 3ª Intervenção no contexto de jardim-de-infância.....	88
8. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Questionário.....	91
Capítulo V – Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	101
Apêndices.....	108
Apêndice 1 – Exemplos de registos de notas de campo do contexto A	109

Apêndice 2 – Exemplos de registos de notas de campo do contexto B	110
Apêndice 3 – Exemplar do Inquérito por Questionário	111
Apêndice 4 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche.....	112
Apêndice 5 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância	114
Apêndice 6 – Tabela sobre as Concepções das Educadoras Cooperantes Segundo as Respostas ao Inquérito por Questionário	116
Apêndice 7 – Registos Fotográficos do Contexto de Creche	118
Apêndice 8 – Registos Fotográficos do Contexto de Jardim-de-infância.....	120

Índice de Quadros

Quadro 1: Guião do Inquérito por Questionário aplicado às Educadora cooperantes

Quadro 2: Organização dos Momentos de Estágio

Siglas e acrónimos

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (Freire, 2000, p. 54).

“Quando lidares com pessoas lembra-te que não estás a lidar com criaturas de lógica, mas, sim, criaturas de emoção” (Dale Carnegie, sd).

A redação do presente projeto de investigação corresponde ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e define-se por um longo percurso académico e pessoal, cuja construção, tendo em conta as suas características, exigiu uma grande dedicação. É por isso que inicio a escrita deste relatório recorrendo às palavras de Paulo Freire (2000), pois para além de me identificar com elas, também eu, chegada a esta fase final do projeto, já percorri uma grande caminhada, superei obstáculos que implicaram “avanços, recuos, marchas às vezes demoradas” (Freire, 2000, p. 54), mas nunca desisti e continuo até hoje, a lutar e a dedicar-me à concretização de um sonho.

Assim tal como constrói os conhecimentos sobre o Mundo, a criança também constrói o seu conhecimento social e emocional. Deste modo, a forma como a criança o faz irá desempenhar um importante papel nas relações que estabelece com outras crianças, tanto no presente como no futuro (Zabalza, 1998). Nesse sentido, considero fundamental o papel dos educadores na promoção do desenvolvimento emocional do seu grupo de crianças, uma vez que um desenvolvimento equilibrado irá permitir à criança uma melhor adaptação às diversas circunstâncias que ocorram durante o seu crescimento e até mesmo na sua vida adulta.

Segundo Declaire e Gottman (2000), ultimamente temos assistido a algumas mudanças no período da infância, de tal modo que cada vez mais as crianças sentem dificuldade em adquirir as “lições básicas do coração humano” (p.9). Neste sentido, vários são os teóricos que se têm dedicado ao estudo das emoções humanas nos últimos tempos. Por isso, uma vez que esta temática apresenta uma grande importância,

predispus-me a investigá-la e profundá-la, de modo a tentar melhorar esta realidade nos contextos de estágio por onde passei.

Assim, o presente projeto investigativo apresenta a importância das emoções da criança, sendo que o ponto de partida, assentou na seguinte questão de Investigação-Ação: Como promover na criança o reconhecimento e controlo das suas emoções em contexto de Creche e Jardim-de infância?

Posso dizer que o interesse pela temática em estudo prende-se essencialmente com o gosto e preocupação pessoal, pois considero que o desenvolvimento emocional se reveste de uma grande importância no desenvolvimento da criança durante a primeira infância e, nem sempre, é tão valorizado quanto o desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Quero com isto dizer que, durante a minha passagem pelos contextos educativos, apesar de ambas as educadoras afirmarem que era um aspeto valorizado, quando tive oportunidade de analisar os documentos pedagógicos constatei a ausência de conteúdo dedicado ao desenvolvimento emocional. Em contrapartida, o desenvolvimento cognitivo, motor e social surgia bem valorizado na documentação pedagógica das educadoras cooperantes.

Assim, o principal objetivo do presente relatório foi compreender como se processam as vivências emocionais, mas também que os grupos conhecessem e identificassem as emoções básicas. Para além do objetivo principal, foram ainda definidos os seguintes objetivos:

- Promover situações em que as crianças se expressassem emocionalmente;
- Identificar nas crianças o conhecimento das emoções básicas;
- Despertar o interesse das crianças relativamente às emoções através da Literatura Infantil e do jogo;
- Contribuir para o bem-estar emocional das crianças do grupo.

Para a realização desta investigação foi utilizada a abordagem metodológica da Investigação-Ação, que se integra nas metodologias da investigação qualitativa. A Investigação-Ação é uma metodologia que pretende aperfeiçoar as realidades dos contextos educativos, visto que “[...] os processos de mudança são a problemática nuclear da Investigação-Ação” (Benavente, Costa, & Machado, 1990). Desta metodologia figuram procedimentos de recolha e de tratamento de informação que suportam todo o processo de investigação, nomeadamente, a consulta e recolha

documental, a observação cujos registos se apoiam nas notas de campo e nos registos audiovisuais, e os inquéritos por questionário.

No que concerne à estrutura organizativa do presente relatório, o mesmo divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento os fundamentos teóricos que orientaram a construção da investigação, subdividido em quatro pontos, que assentam em várias perspetivas sobre as emoções, nas diferenças entre emoções e sentimentos, no desenvolvimento emocional da criança e, por fim, no papel do educador no desenvolvimento afetivo e emocional.

No segundo capítulo é apresentada a abordagem metodológica utilizada, com uma pormenorizada descrição relativa à Investigação-Ação, bem como à investigação qualitativa, uma vez que as duas estão interligadas. É ainda realizada uma descrição dos procedimentos de recolha e de tratamento de informação utilizados durante a investigação.

No terceiro capítulo, apresento a caracterização dos dois contextos educativos – Creche e Jardim-de-Infância – onde teve lugar a investigação em foco. Neste ponto, estão contempladas as descrições das infraestruturas e dos espaços físicos, da equipa pedagógica, do grupo de crianças, da rotina, dos espaços e materiais.

No quarto capítulo, são descritas, interpretadas e analisadas as intervenções realizadas nos contextos de estágio. Apresento ainda as conceções das educadoras cooperantes, resultantes da aplicação dos inquéritos por questionário.

No quinto capítulo são expostas as conclusões alcançadas ao longo de todo este percurso. Neste ponto, reflito sobre os altos e baixos deste caminho, assim como as aprendizagens que adquiri com a realização e implementação deste projeto. Para finalizar apresento os aspetos positivos e os constrangimentos com que me deparei enquanto estagiária e investigadora.

No desfecho do documento, são apresentadas as referências bibliográficas, os documentos consultados nas instituições educativas e os apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

As emoções são intermináveis.

*Quanto mais as exprimimos, mais
maneiras temos de as exprimir.*

(Edward Foster, s.d)

Em análise no capítulo

O presente relatório de investigação tem como tema central as emoções das crianças. O corrente capítulo encontra-se organizado por quatro diferentes pontos que considero essenciais para a compreensão do projeto de investigação, iniciando-se com o conceito central – as emoções.

O objetivo deste capítulo é abordar conceitos fundamentais relacionados com o tema em estudo, construindo um quadro teórico que justifique a pertinência do objeto de investigação. É frequente no nosso dia-a-dia falarmos de emoções e estas são de facto indispensáveis para a nossa vida racional. Esta é uma ideia clara transmitida por António Damásio (1998) no seu livro “O Erro de Descartes”. Reforçando a sua perspetiva, na obra “O sentimento de si”, Damásio refere:

“Sem qualquer excepção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os económicos, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções e governam suas vidas” (2000, p.56).

1. Emoção

Para iniciar a redação deste ponto, que corresponde à grande temática em estudo, considereei indispensável apresentar algumas designações de diferentes autores reconhecidos na área. As emoções encontram-se presentes em todos os momentos da nossa vida, ainda assim, por vezes é difícil defini-las. Rodrigues (2007), afirma que ainda hoje não existe uma definição exata para o conceito de emoção, embora seja explícito que alguns estímulos suscitem emoções, existem também outros fatores que as influenciam e determinam como positivas ou negativas.

Várias são as definições em torno do conceito de emoção, Damásio (2000) define-as como sendo respostas químicas e neurais com a função de regular o organismo interno do indivíduo. “As diversas emoções são produzidas por diferentes sistemas cerebrais, exactamente do mesmo modo que conseguimos uma expressão facial de tristeza, uma expressão facial de alegria, exactamente do mesmo modo que consegue sentir, na sua pele e diferença entre tristeza e felicidade, a neurociência começa agora

a mostrar como diferentes sistemas cerebrais trabalham para poder produzir o medo, a tristeza ou a felicidade” (idem, p.82).

Sobre os mecanismos da emoção, o investigador analisa:

Por experiência própria, o leitor sabe que as respostas que compõem uma emoção são muito variadas. Algumas são muito evidentes, quer em si, quer nos outros. Pense nos músculos da face, adoptando as configurações características da alegria ou do medo; na pele do seu rosto, empalidecendo como reacção a más notícias; ou pense na forma como o seu corpo traduz alegria ou entusiasmo; ou nas mãos húmidas que traduzem ansiedade; ou no ritmo rápido do coração que se associa ao orgulho; ou no abrandamento, na quase paragem do coração, durante um momento de terror (idem, p.81).

Apesar de serem vários os autores que tentaram definir o conceito de emoção, de acordo com Housel, Emmanuelli e Moggio (2004) a emoção “é algo que provém do interior e que tende a ser exteriorizado, e implica uma relação com o meio” (p.317). Por sua vez, André e Lelord (2002) defendem que as emoções são “(...) uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (p.13).

As emoções podem ser vistas como uma reacção ou uma resposta ao que se passa à nossa volta, partindo do interior com tendência a ser exteriorizado, através dos estímulos que recebemos. Geralmente, são expressas pelo nosso corpo, o que faz com que o outro consiga interpretar a nossa emoção naquele momento. Tal como refere Goleman (2012) “uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão” (p. 42).

Nesta linha de ideias, podemos afirmar que as emoções são automáticas e inconscientes. Apresentam carácter versátil, uma vez que modificam a intensidade e têm curta duração. Podem ser classificadas como negativas e positivas, com princípio e fim, visto que aparecem e desaparecem depressa.

De acordo com Damásio (2000) existem três grupos de emoções, as básicas também denominadas como primárias, as emoções secundárias e as emoções de fundo. Segundo o autor, as emoções de fundo são aquelas que conseguimos perceber sem que uma única palavra seja dita, ou seja, “conseguimos detectar

emoções de fundo através de pormenores subtis relacionados com a postura corporal, com a velocidade e contorno dos movimentos oculares e no grau de contracção dos músculos faciais” (idem, p.73). Quer assim dizer, que as emoções de fundo são manifestadas através dos comportamentos dos indivíduos e desencadeadas por impulsos internos, conduzindo ao bem-estar/mal-estar, à calma ou tensão.

Quanto às emoções secundárias, Alvarenga (2007) considera que são emoções adquiridas e derivam das emoções básicas. Podem surgir por qualquer situação, no entanto a emoção dominante está sempre relacionada com uma emoção primária. Neste grupo surgem as emoções que decorrem das relações sociais, tais como a vergonha, o ciúme e o orgulho.

Relativamente às emoções primárias, Damásio (2003) classifica-as como sendo “reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou interiores)” (p.23). É neste grupo que se encontram as emoções com que contactamos desde os primeiros momentos de vida, tais como a alegria, a tristeza e o medo.

1.1. Emoções Primárias – A alegria, a tristeza e o medo

Para Damásio (2000), as emoções primárias incluem a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a aversão e a surpresa, no entanto, para esta investigação destaco apenas três delas – a alegria, a tristeza e o medo que foram as emoções com especial foco durante a investigação.

Uma das primeiras emoções identificadas é a alegria. Esta é uma “emoção básica relacionada com o bem-estar, com os sentimentos positivos e torna os momentos únicos” (Magalhães, 2007, p. 29). Nesta emoção existe uma atividade acrescida no centro do cérebro que inibe os sentimentos negativos e faz sobressair a energia positiva. A alegria manifesta-se no sorriso, nos adultos pode ser identificada pelo cantarolar e nas crianças pelo andar saltitante, pode dar vontade de saltar, cantar ou até gritar.

A alegria é visível numa reação a um acontecimento, como por exemplo, a alegria do reencontro. Para Lelord e André (2002),

“A alegria é sem dúvida uma experiência intensa e desejável, mas não podemos esperar senti-la permanentemente, pois já não seria então alegria. (...)”

a alegria só pode existir como reacção a um acontecimento, podendo apenas ser sentida como elevação do nosso humor habitual” (p.102).

A segunda emoção é a tristeza. Esta é uma emoção que causa dor e sofrimento em determinados momentos menos bons da vida. Para Goleman (2012), esta emoção origina uma quebra de energia e de entusiasmo quanto a atividades de divertimento ou prazer e, à medida que se apodera do ser humano, menor será o metabolismo do corpo. A tristeza é facilmente reconhecida através do olhar apagado, pelo “choro, voz baixa e lenta, corpo encurvado e ideias repetidas, pobres e com pouco detalhes” (Alvarenga, 2007, p. 312).

Geralmente, esta emoção manifesta-se nas perdas de objetos ou pessoas e nas crianças é frequentemente sentida no momento da despedida do familiar que a acompanha ao contexto educativo.

Outra das emoções é o medo. O medo é uma das emoções mais básicas nos seres humanos que, “instintivamente, tentam assegurar a sua sobrevivência e procriação (...)” (Cotrufo & Bares, 2018, p. 72). O medo exprime-se através do desconforto, da ansiedade perante determinadas situações da nossa vida e desencadeia “um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a ação” (Goleman, 2012, p. 23).

Segundo Alvarenga (2007), as características desta emoção são a palidez do rosto, a secura na boca e a respiração ofegante, podendo variar algumas características entre indivíduos. Esta emoção pode surgir por diversas razões, como por exemplo, pelo medo de animais ou de estar sozinho em espaços fechados.

Damásio (2000) refere que “embora a composição e a dinâmica exacta das respostas emocionais sejam formadas em cada indivíduo por um desenvolvimento e um ambiente único, a evidência sugere que, na maior parte (...) as emoções resultam de uma longa genealogia de sincronização evolutiva” (2000, p.74), quer assim dizer que a maioria das emoções que sentimos percorreram já um longo caminho biológico antes de ganharmos consciência de que as estamos a sentir.

Esta afirmação leva-nos a uma outra questão: uma vez que as emoções são em grande parte respostas biológicas do nosso organismo, qual será a sua função? Como será que se processam efetivamente as emoções no nosso organismo? Nos próximos parágrafos contemplarei as respostas a estas questões, revelando as funções biológicas e o processamento das emoções no ser humano.

1.2. Importância e Função das Emoções

As emoções apresentam um papel fundamental na vida do ser humano, visto que influenciam todas as dimensões da vida. Para Fonseca (2016), quer sejam adultos, idosos ou crianças, todos procuram atividades e ocupações em que se sintam bem, procurando deixar de parte aquelas em que não se sentem tão felizes.

Também no nosso quotidiano as emoções apresentam um papel fundamental, visto que através destas é possível detetar sinais de aviso ou alertas de perigo. As emoções podem ser responsáveis pelo nosso comportamento, significando, que nos conseguem preparar e conduzir para uma reação adequada a determinada situação que possamos ter de enfrentar. Para além disso, são responsáveis pela gestão de decisões que encaminham a vida humana e permitem fornecer informações sobre o nosso estado de espírito a quem nos rodeia.

Para Franco (2007),

“(…) um indivíduo que gere bem as suas emoções está atento e aberto ao que lhe está a acontecer. O indivíduo terá de saber distinguir os diferentes estados emocionais das pessoas que o rodeiam. Poderá antecipar o que se irá passar com os seus estados e com o dos outros, e para isso tem de saber de que emoções eles são compostos e como as emoções evoluem. Equacionado todas estas informações, poderá adoptar o comportamento mais indicado para resolver eficazmente a situação” (p.131).

António Damásio, no livro que em vários momentos citámos põe em causa uma modelo da razão separada da emoção e dos sentimentos, defendendo que certos aspetos destes são indispensáveis para a aprendizagem.

“Comecei a escrever este livro com o intuito de propor que a razão pode não ser tão pura como a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e que as emoções e os sentimentos podem não ser de todo os uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias para o melhor e para o pior. É provável que as estratégias da razão humana não se tenham desenvolvido sem a força orientadora dos mecanismos da regulação biológica, das quais a emoção e o sentimento são expressões notáveis. Além disso depois de as estratégias de raciocínio se estabelecerem durante os anos de maturação, a actualização efectiva das suas potencialidades depende

provavelmente, em larga medida, de um exercício combinado da capacidade para sentir emoções” (Damásio, 1998, p. 14)

2. Emoção e Sentimento

É comum a associação entre emoção e sentimento. De facto, estão interligados, mas possuem diretrizes diferentes. O primeiro é um estado mais primordial, mais intenso e de curta duração. O segundo lembra mais uma consequência da emoção, sendo menos intenso que esta, porém durando por mais tempo, chegando a durar a vida toda.

Também Damásio (2000) refere que os sentimentos e as emoções são por vezes confundidos e tratados como sinónimos, no entanto, esta é uma ação incorreta. Os dois conceitos são estados distintos do organismo, sendo por isso fundamental que sejam diferenciados (idem). O mesmo autor caracteriza a emoção como um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, que surgem dos estímulos derivados da situação vivenciada. Já o sentimento caracteriza-se por ser mais profundo e duradouro, não apresenta reação corporal o que o torna mais íntimo e impercetível a quem está ao redor.

Continuando a seguir as investigações de Damásio (2000), este refere que “é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (pág. 56). Quer assim dizer, que é através da união dos sentimentos com as emoções, que nos tornamos seres emocionalmente sociais, ou seja, com capacidade para exteriorizar o que sentimos.

Ainda assim, Damásio (2000) alerta-nos para o facto desta exteriorização emocional apenas ser possível a partir do momento em que o indivíduo adquire o “sentimento de si”, ou seja, quando realmente aprendemos a ter consciência dos nossos próprios sentimentos.

Quando as crianças são pequenas, vivem as suas emoções de forma confusa, o que torna o papel do educador imprescindível. O profissional deve apoiar a criança na procura do “sentido de si”, que a levará a um crescimento emocional saudável. Importa referir que, mesmo em adultos, os seres humanos por vezes apresentam dificuldades em controlar determinadas emoções, já que “a mente emocional é muito mais rápida do

que a mente racional, entrando em ação sem «pensar» por um instante no que vai fazer” (Goleman, 2001, p. 321), estas análises são de grande importância pois são o centro desta investigação.

3. A Importância do Desenvolvimento Emocional da Criança

Existem vários fatores que influenciam o modo como as emoções atuam no desenvolvimento da criança, ainda assim, a importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi reconhecida. Atualmente, e derivado à investigação realizada pela psicologia, as emoções são agora reconhecidas como fundamentais e necessárias para a vida humana.

Para Moreira (2008), é a partir dos três anos de idade que a criança apresenta capacidade para exprimir o seu estado emocional, conseguindo atribuir significados emocionais às vivências diárias, tendo como referência as experiências vividas anteriormente. O mesmo autor refere ainda que nesta fase, o desenvolvimento da linguagem é bastante valorizado, uma vez que através deste valioso recurso a criança consegue expressar e comunicar as suas emoções a outra pessoa.

A compreensão das emoções por parte da criança, segundo Smith e Walden (1999, cit. por Cardoso e Carmona 2011, p.12), “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

Quanto ao conhecimento das emoções desenvolvido pelas crianças, podemos dizer que o mesmo é compreendido através do campo da representação social. A aprendizagem social que a criança vivência durante a sua infância, permiti-lhe adquirir novas experiências que a levarão ao conhecimento de novas emoções. Para Moscovici (2000, cit. por Roazzi et al, 2011, p. 53) as representações sociais são muito valorizadas, uma vez que segundo o mesmo autor “todas as nossas experiências afetivas expressas em condutas, respostas corporais e verbais são consequência não de uma excitação exterior, mas sim da representação que construímos dela”. Também para Wallon (1968) a aprendizagem infantil está muito relacionada com as interações sociais que, desde cedo, marcam a vida das crianças.

Wallon, Jean Piaget e Vigotsky foram os três autores de referência que consideraram e estudaram as implicações das emoções na aprendizagem, definindo o desenvolvimento cognitivo como o resultado do cruzamento entre emoção e razão. Para Jean Piaget, o afeto estava na base do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança ao sentir-se emocionalmente segura iria despoletar o interesse, a motivação e a necessidade de adquirir novos conhecimentos. Através desta curiosidade por adquirir novos conhecimentos, a criança passaria por um processo de formulação de questões e problemas, que a levariam inevitavelmente a um desenvolvimento dos processos cognitivos. Por sua vez, Wallon (1968) corroborava também a emoção como a base do conhecimento, o que fazia o indivíduo avançar na sua busca intelectual. Para o autor, a afetividade antecedia a formação das estruturas cognitivas, que só possíveis alcançar se a criança estabelecesse primeiramente uma relação emocional segura com o mundo que a rodeia. Pode-se assim afirmar, que a presença das emoções no processo de aprendizagem da criança pode ser positiva ou negativa, uma vez que “a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão, reciprocamente, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo” (Santos, 2009, p. 32). Também Vigotsky defendia que o desenvolvimento cognitivo fazia-se com base na qualidade das relações sociais que a criança estabelecia desde os primeiros momentos com o mundo social. Segundo o mesmo autor, o importante no processo de aprendizagem era que as relações sociais da criança fossem dirigidas por uma sólida segurança emocional, de modo, a que lhe fosse possível confiar num elemento mais competente para a ajudar durante o seu processo de desenvolvimento.

Vigotski analisa a necessidade de resgatar a “dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, de maneira a pensá-las, quanto às suas possibilidades de desenvolvimento e transformação, atreladas a condições histórico-sociais” (Pimentel, 2007, p. 359). Além de seu caráter histórico, as emoções e os sentimentos também dependem da maneira de viver da sociedade, da classe social a que o indivíduo pertence e de sua educação.

4. A Emoções nos documentos orientadores para a Educação de Infância

Nos últimos anos “[...] a primeira infância tem sido um foco de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, pelo que se tem vindo a acumular um volume de informação, evidenciando-se os efeitos do investimento nos primeiros anos de vida” (Correia, 2018, p.9). O investimento nesta fase da infância representa uma grande importância, visto que os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o sucesso escolar e marcantes na sua vida adulta. É durante esta fase que o cérebro dispõe de uma plasticidade única e desenvolvimento assinalável e, como tal, as interações com o meio envolvente, com os pares e com os adultos de referência (pais, familiares e educadores) apresentam um “impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2008, p.38). 1,08

Ao analisarmos os contextos educativos dedicados à primeira infância, constatamos que existe ainda uma discrepância entre os dois contextos – creche e jardim-de-infância – no que se refere à legislação do sistema educativo. Corroborando com esta ideia, podemos afirmar que o reconhecimento da importância de uma educação de infância de qualidade “[...] tem chamado a atenção de todos para a necessidade de uma intervenção nas primeiras idades” (Folque, 2018, p.26).

A par desta análise aos documentos orientadores para a educação de infância, constatamos também, que existe ainda pouca referência ao desenvolvimento emocional e ao que a este diz respeito no desenvolvimento da criança. Representado as emoções um importante papel no desenvolvimento da criança, cabe ao educador ter a sensibilidade para observar, refletir e avaliar a melhor forma de agir.

A Educação Pré-Escolar foi reconhecida pela primeira vez, em 1986 quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde “veio definir a educação pré-escolar como o conjunto dos serviços educativos prestados às crianças dos três aos seis anos” (Correia, 2018, p. 47). Neste sentido, relativamente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Vasconcelos (2005) refere que estão presentes nesta publicação “preocupações universais que têm a ver com a democratização do ensino [...]” (p.38), ainda assim, não foi reconhecida a educação das crianças dos zero aos três anos que para a maioria dos autores representa um aspeto fundamental no desenvolvimento da criança.

Em 1997, foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), onde a educação pré-escolar é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.670). Com base nesta premissa, a profissão de educador “[...] obteve algum reconhecimento, mas somente os educadores a desempenhar funções com crianças dos três aos seis anos, pois nesta Lei não há qualquer referência aos serviços destinados às crianças dos zero aos três anos de idade” (Correia, 2018, p. 51).

Tal como já tinha acontecido na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo também na publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o atendimento às crianças dos zero aos três anos continua a não estar consagrado. O facto de não ser reconhecido que a educação começa aos zero anos, apresenta vários efeitos negativos, nomeadamente “efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa das creches e outros apoios à 1.ª infância, e à não consideração do trabalho profissional das educadoras em creche como o serviço docente (Vasconcelos, 2014, p.51).

Em 2016, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram revistas, de modo a que os objetivos gerais e pedagógicos se relacionassem com os objetivos que foram delineados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). De acordo com as linhas orientadoras das OCEPE, a criança desenvolve-se de forma “holística” em todas as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” visto que todas elas “se interligam e atuam em conjunto” consentindo o conhecimento que constroem do mundo que as rodeiam, as relações sociais que se estabelecem entre si e a forma como desenvolvem a sua identidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Através da perspetiva referida encontro um enquadramento pertinente para a minha investigação.

Quanto à educação de crianças dos zero aos três anos, em Portugal, a mesma está sob a tutela do Ministério da Segurança Social. Assim, em 2005 no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, o Instituto da Segurança Social difundiu dois documentos, sendo um deles o *Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche*, que se refere a um “[...] referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão dos serviços prestados pelas Respostas Sociais” (Correia, 2018, p. 53) e o segundo o *Manual de Processos-Chave da Creche*, que se trata de um “[...] instrumento de apoio à implementação de processos do Modelo de Avaliação da Qualidade” (idem). Podemos assim concluir, que os dois documentos publicados vieram

promover a qualidade dos contextos educativos, dos zero aos três anos, e assim reforçar o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais.

Com base num estudo realizado em 2008, sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade” o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou em março 2011, a Recomendação – A Educação dos zero aos três anos (recomendação n.º 3/2011). A publicação do documento que inclui um conjunto de propostas para as crianças dos zero aos três anos, reconhece que “a idade dos zero aos três anos constitui uma etapa decisiva na educação das crianças, a importância de criar creches de qualidade e o reconhecimento que deve ser dado aos profissionais que desempenham funções no contexto de creche” (Correia, 2018, p. 54). De acordo com a mesma autora, este é o único documento legalizado que considera a educação dos zero aos três anos “como um direito das crianças e das famílias” (idem, p.55).

5. A Importância do Educador no Desenvolvimento Afetivo e Emocional

Para Saltini (2008), o educador representa um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que segundo o mesmo, “o educador sensível é aquele que questiona as suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas” (p.98).

É fundamental ter consciência que a afetividade é uma constante na educação de infância e que pode ter efeitos extremamente positivos no desenvolvimento integral da criança, a nível pedagógico, social e emocional. Para Paula e Faria (2010,) os docentes devem ter um especial cuidado com a educação afetiva, uma vez que esta regula o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança.

A nível do desenvolvimento cognitivo, as relações afetivas podem ter uma ação positiva na evolução da criança, por existir mais à vontade e vontade de aprender com pessoas de quem se gosta. Já no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, este relaciona-se com a forma de como as crianças lidam com as suas emoções. Deste modo, Moreira (2009) afirma que a amizade se relaciona com a emoção do amor, e que esta pode ser identificada nas “situações em que sentimos que existe um grupo de

peessoas que nos aceitam como nós somos, com quem podemos partilhar as nossas experiências (amizade)” (p.75). Por sua vez, Garcia (2005) refere que “a compreensão das emoções e estados mentais dos outros, assim como a apreciação das emoções misturadas ou ambivalente, está relacionada à qualidade das amizades mais próximas” (p.55).

Isto significa que se as crianças tiverem amizades positivas, certamente vão perceber melhor as suas emoções, mas também as do outro. Assim, vão saber lidar de forma mais consciente com as suas próprias emoções, o que facilitará o processo de identificação de cada uma delas. Como tal, torna-se essencial que o educador construa com o seu grupo de crianças, um espaço relacional vivenciado, em que os elementos afetivos e emocionais se tornem imprescindíveis.

O educador de infância desempenha um papel central na vida do seu grupo, visto que mais importante do que ter os recursos pedagógicos ideais em sala, é ter afeto na sua prática pedagógica. Leite e Tassoni (2002) destacam a importância da relação afetiva que a criança estabelece desde os primeiros momentos em que contacta com o educador, assim como, com todos os agentes educativos que participam na sua aprendizagem. Os mesmos autores referem que

“as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões” (idem, p.136).

Neste sentido, o educador ao desenvolver uma relação com a criança na base do afeto, permitirá que sejam construídos sentimentos básicos de segurança e de confiança que se demonstram tão importantes no desenvolvimento emocional. De acordo com John Bowlby (1989) a uma relação com estas características designamos por vinculação.

As relações afetivas revelam um papel importante na formação de um indivíduo, assim como, nas relações interpessoais e, por este motivo, são tão importantes na relação pedagógica, conforme afirma Sêco:

“a afetividade constitui um impulso motor da vida: de alguma forma, e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda

a acção e condiciona o comportamento. É por isso que desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (1997, p.63).

Wallon colocou a afetividade como um dos aspetos centrais do desenvolvimento da criança, estando esta diretamente relacionada com a inteligência. Segundo o autor, a afetividade irá influenciar o processo de construção da personalidade da criança, que por sua vez refletir-se-á na sua aprendizagem.

Steiner e Perry (2001) referem que a pessoa emocionalmente formada é alguém que sabe lidar com as suas próprias emoções e que dirige esse poder para o seu bem pessoal ao criar maior qualidade de vida. Para os mesmos autores através do desenvolvimento emocional é possível aumentar os relacionamentos, criar possibilidades de afetos entre pessoas, tornando o trabalho cooperativo mais agradável. Partilhando a mesma perspetiva, Goleman (2001) refere que

“uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope (...). Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e acções, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão” (p.18).

Goleman (2012) destaca a importância que a primeira infância tem na vida de um indivíduo, fundamentando com o facto de que “são os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida” (p.30).

Posto isto, podemos afirmar que é no jardim-de-infância que a criança desenvolve novas formas de se relacionar e de se expressar com os outros. “Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)” (DeClaire & Gottman, 2000, p. 202).

Podemos então concluir, que as relações baseadas na confiança e afeto fomentam a aprendizagem por parte da criança e, naturalmente promovem o desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação.

(Kurt Lewin, 1945, cit, por Sanches, 2005, p.127)

Em análise no capítulo

No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica da metodologia, que serviu de base para este projeto de investigação. Na perspetiva de Oliveira, Pereira & Santiago (2004).

“Investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações [...] tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas em que o seu trabalho de investigação o irá colocar” (p.133).

De entre as várias metodologias de investigação em educação, a que utilizei como referência foi a investigação-ação. Esta é uma metodologia que alia a sua forte componente prática nos contextos educativos com a exigência de constante reflexão por parte dos investigadores, incentivando assim a melhorias nos contextos educativos.

A investigação-ação enquadra-se na investigação qualitativa que, por sua vez, parte de um paradigma interpretativo. Para sustentar esta investigação, os conceitos fundamentais serão analisados na perspetiva de diferentes autores, nomeadamente Bogdan e Biklen (1994); João Amado (2014); Lúcia Máximo-Esteves (2008) e Luísa Aires (2015).

Durante os momentos de estágio foi recolhida informação “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Para tal, foram utilizados nos contextos de estágio, diferentes instrumentos de recolha de informação, que serão também analisados, uma vez que constituem um apoio fundamental no processo de investigação-ação.

1. Paradigma Interpretativo

O presente relatório insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que, com a sua realização pretendo compreender as diferentes perspetivas das educadoras cooperantes quanto ao tema central desta investigação. Através deste projeto de

investigação, pretendo ainda adquirir conhecimento sustentado em referenciais teóricos, de modo a garantir credibilidade e consistência à investigação.

O conceito de paradigma é definido por Thomas Kuhn (1977, cit. por Sarmento, 2011, p.4), como um conjunto de “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade”. Também Bogdan e Biklen (1994) referem que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

Referindo mais uma vez Sarmento (2011), o autor divide paradigma em quatro tipos diferentes, sendo os mais relevantes para os estudos de âmbito social, o positivista, o interpretativo e o crítico. Os três apresentam características diferentes, ainda assim é comum a todos a forma como apresentam a investigação e os motivos que conduzem o investigador durante a mesma. O paradigma interpretativo está relacionado com a investigação qualitativa, visto que esta se desenvolve no seio do mesmo, importa referir que as investigações de cariz qualitativo assentam no mesmo paradigma. Assim, importa definir paradigma interpretativo, que recorrendo à perspetiva de Walsh et al, o mesmo refere-se a:

“[...] um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente na abordagem ao significado humano da vida social e a sua elucidação e explanação pelo investigador” (2010, p.1038).

Quer assim dizer, que neste paradigma o investigador está inteiramente ligado e envolvido na investigação, exigindo que seja criada uma relação com o contexto em que a investigação decorre. No paradigma interpretativo o investigador apresenta um papel ativo e participativo durante o estudo, e não apenas de observador.

O paradigma interpretativo, é visto por Guba (1990, p.17) como “[...] um conjunto de crenças que orientam a acção” (cit. por Aires 2015, p.18). Ainda de acordo com a mesma autora, a investigação inicia-se com a observação da realidade a investigar, seguindo-se a definição dos objetivos do estudo e, por fim, são delineadas estratégias adequadas à recolha da informação necessária para que o estudo possa ser realizado, (idem, p.20).

Na investigação qualitativa juntamente com o paradigma interpretativo, o educador é considerado como investigador das suas práticas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) este tipo de investigação possibilita estudar questões relacionadas com

o ambiente educativo e, embora a investigação qualitativa no campo da educação tenha demorado algum tempo até ser reconhecida pela comunidade científica, esta apresenta já uma extensa tradição. Como refere Amado (2014) “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos [...]” (p.19/20). A investigação em educação exige ao investigador inteirar-se de toda a vida, do ambiente educativo, para que a sua passagem no mesmo possa contribuir para a mudança, melhoria e inovação das práticas pedagógicas.

2. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa traduz-se numa metodologia de investigação que atribui importância à observação, à descrição, à análise das concepções pessoais de cada indivíduo, quer seja investigador ou investigado. Os autores Bogdan e Biklen (1994), chegam mesmo a definir a investigação qualitativa como “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11).

Para Aires (2015) a investigação qualitativa está atualmente inserida em perspetivas teóricas diferenciadas, que dispõem de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como “materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, [...]” (p.13). A utilização destas técnicas de recolha de informação, exigem ao investigador uma forte ligação entre si, os investigados e o ambiente em que o investigador está inserido, pois só assim poderá beneficiar de um rigoroso tratamento da informação recolhida.

Segundo Denzin e Lincoln (1994, cit. por Aires, 2015, p.14) a “investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”, classificando esta investigação como um processo bastante complexo e reflexivo. Para os mesmos autores, a investigação qualitativa não apresenta uma trajetória linear, visto que se orienta “do campo para o texto e do texto para o leitor” (idem, pág.14) Nesta análise, a investigação tem início com as pesquisas no terreno que permitem a elaboração de textos de campo, e que posteriormente estes, quando organizados dão origem a documentos que representam definições, interpretações e versões científicas da realidade vivenciada.

A investigação qualitativa deve ser considerada como uma componente indispensável em qualquer prática educativa, inovadora e reflexiva, tal como refere Ambrósio (2001):

“é um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...) e, portanto, torna-se num processo auto-formativo. (...) Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objectivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos [...]” (p.37/38).

2.1. Características da Investigação Qualitativa

Para Bogdan & Biklen (1994) o princípio da investigação qualitativa possui, cinco características fundamentais, que ajudam a compreender melhor esta abordagem. Apesar dos autores referenciarem estas características como fundamentais, referem também que nem sempre os estudos de natureza qualitativa apresentam, obrigatoriamente, essas características, afirmando que existem estudos que são, carenciados de uma ou mais características. Assim, irei mencionar de seguida as cinco características da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994);

- I. *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural”* (idem, p.47).

Neste tipo de investigação, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o investigador assume um papel principal, sendo o responsável por todas as etapas da investigação, como já referido anteriormente, que vai desde a observação, a recolha de dados e a análise dos mesmos. O investigador, que é denominado de investigador qualitativo, frequenta o local de estudo com a intenção de esclarecer algumas questões educativas, devendo inteirar-se o mais possível sobre o contexto, como as circunstâncias históricas, culturais e sociais para que a sua análise seja o mais completa possível (idem).

- II. *“A investigação qualitativa é descritiva”* (idem, p.48).

Outra das características desta metodologia é ser descritiva. A informação recolhida assume quase sempre a forma de narrativa, quer seja de transcrição de entrevistas, de

imagens ou de vídeos. A forma como as informações são recolhidas são essenciais no processo de investigação. O investigador tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (idem, p.48).

III. *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (idem, p.49).

O investigador qualitativo apresenta um grande interesse nos processos de recolha de informação, envolvendo-se bastante ao mesmo tempo, que se preocupa não tanto com os resultados obtidos, mas sim com o processo pelo qual todos os intervenientes na investigação percorrem. Os investigadores que utilizam esta metodologia, “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (idem, p.49).

IV. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (idem, p.50).

Os dados recolhidos devem ser analisados de forma indutiva. Estes não devem servir para testar hipóteses que foram antecipadamente formuladas, devendo sim ser a base da investigação. “Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos.” (Stake, 2009, p. 50).

V. *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (idem,p.50).

O significado apresenta uma grande importância na abordagem qualitativa, o investigador procura analisar e refletir acerca de todo o processo, tendo em conta as vivências do ser humano e o sentido que o mesmo atribui à realidade e não apenas o resultado final. “Os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam ter em consideração o ponto de vista dos investigados, também eles elementos essenciais para o processo investigativo” (idem, p.51)

A investigação qualitativa dispõe de várias modalidades de estudo, sendo uma delas a investigação-ação. Uma vez que o presente projeto enquadra-se metodologicamente na investigação-ação, irei de seguida incitar no que se baseia e o que caracteriza este método de investigação.

3. Investigação-Ação

A investigação-ação é uma metodologia com grandes potencialidades a nível das práticas educativas, que é refletida por vários autores, uma vez que, através da intervenção assertiva e direcionada, promove o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino (Cardoso, 2014).

Para Coutinho, et al., (2009) existem várias semelhanças entre as estratégias da investigação-ação e da investigação qualitativa, que conjuntamente levaram a que determinados autores considerassem a investigação-ação como uma modalidade de investigação qualitativa. A definição de investigação-ação é apresentada por Amado (2014), como uma grande ambiguidade de sentidos, sendo difícil utilizar uma única definição para o termo, embora o principal objetivo desta metodologia seja “melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” Elliot (1993, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.360). Neste sentido, é possível dizer que a investigação-ação faz parte de um processo em que a intenção é contribuir para que os profissionais de educação se tornem reflexivos e investigadores das suas práticas. Através desta, é também possível melhorar as práticas pedagógicas, visto que os profissionais assumem uma atitude reflexiva, possibilitando a correção de problemas. Teresa Ambrósio afirma que “criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também promover processos auto-formativos [...] é uma forma de valorizar a profissão [...]” (2001, p.41).

A prática educativa envolve “inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, et al., 2009, p. 358) sendo esta a razão que faz com que a investigação-ação seja a metodologia que mais se relaciona com o meio educativo. Através da investigação-ação é possível mudar, transformar e melhorar, partindo de uma investigação numa determinada problemática que exige um processo reflexivo e de recolha de informações. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.292), a investigação-ação consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” caracterizando-se por ser uma investigação aplicada, visto que o investigador está constantemente envolvido. Tal como estes autores, também Lúcia Máximo-Esteves (2008) considera que,

“No âmbito educativo, produzir mudanças através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos [...] formular as questões a estudar, elaborar os objetivos

a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados” (p.11).

Quer assim dizer que, a formulação de uma questão de investigação é o início para o desenvolvimento da mesma, sendo que é através do processo de investigação-ação que procuramos respostas a essa mesma questão. Segundo Máximo-Esteves “A formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” da investigação em causa” (2008, p.80).

Importa referir que a investigação-ação não se limita apenas a investigar teoricamente as práticas, fazem também parte desta premissa a observação, a reflexão e a recolha de informações relativas ao contexto. Assim, a principal função da metodologia da investigação-ação no panorama educativo, é de incitar a mudança, tendo sempre como base a investigação qualitativa.

3.1. Características da Investigação-Ação

No seguimento das ideias referidas anteriormente acerca da investigação-ação, esta metodologia é segundo (Coutinho, et al., 2009) “essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p.361). De acordo com o mesmo autor, a investigação-ação apresenta cinco características fundamentais:

- I. Participativa e colaborativa*, visto que “implica [a participação de] todos os intervenientes no processo [...] O investigador não é um agente externo [é participativo na investigação e na resolução dos] problemas práticos e na melhoria da realidade” (idem, p.362).
- II. Prática e interventiva*, uma vez que o investigador “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (idem, p.362).
- III. Cíclica*, visto que ao longo da investigação podem surgir novas questões “que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (idem, p.362).
- IV. Crítica*, uma vez que os investigadores são autocríticos e críticos, “não procura[m] apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das

restrições sociopolíticas dadas, mas também, atuam como agentes de mudança” (idem, p.363).

- V. *Auto-avaliativa*, no sentido em que as mudanças ao longo da investigação “são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (idem, p.363).

Outra característica desta metodologia de investigação, e a que mais se destaca, é o facto de se processar em forma de espiral.

Os processos pela qual se caracteriza a espiral são: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Quer assim dizer que, os investigadores devem começar por observar os contextos onde irá decorrer a investigação, sendo nesta fase da espiral **(fase da observação)** que os investigadores têm o primeiro contacto com as pessoas em estudo. Nesta primeira fase observam os seus comportamentos com o objetivo de recolher o máximo de informação possível, sendo também neste momento que o investigador identifica a questão-problema que dará origem à questão de investigação-ação.

Segue-se a **fase da planificação** onde o investigador com base nos dados que recolheu, deve planear e refletir a sua intervenção, com a premissa de resolver ou aperfeiçoar a problemática.

Quanto à **fase da ação**, será o momento de colocar em prática tudo o que se planeou na fase anterior. Quer assim dizer que, o investigador deverá colocar em prática todas as estratégias que definiu anteriormente e analisar os seus resultados. Assim, a esta fase está intrinsecamente ligada a **fase da reflexão**. Nesta última fase é fundamental que seja realizada uma profunda reflexão, onde o investigador deverá refletir e analisar as suas intervenções assim como os efeitos das mesmas, procurando compreender se a problemática observada inicialmente foi otimizada com o processo de investigação.

No esquema que se segue, são apresentadas as fases do processo metodológico, descrito acima:

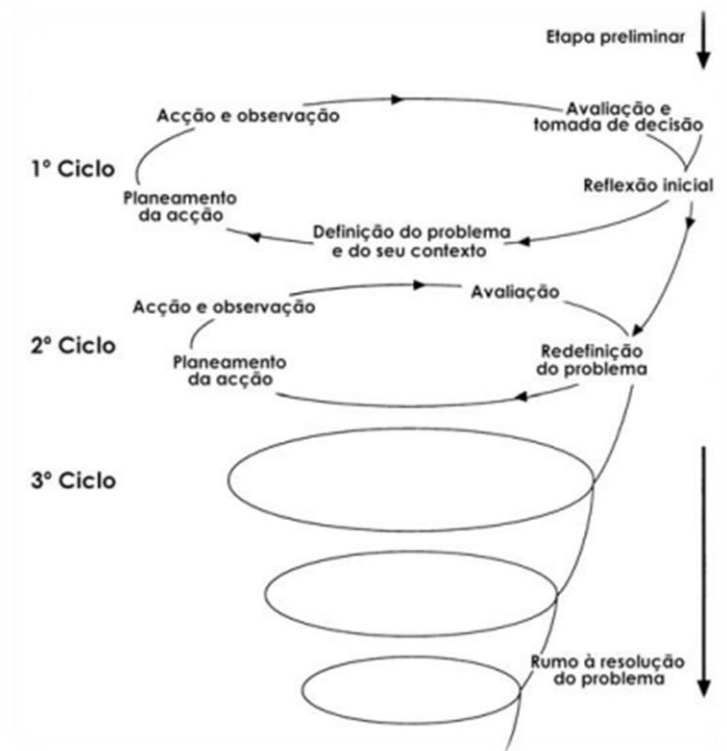


Figura 1: Espiral auto-reflexiva Lewiniana. Fonte: Santos, Moraes & Paiva, (2004)

Para Matos (2004, cit. por Fernandes, 2006) a investigação-ação é uma metodologia dinâmica “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (p.7). Ao longo do processo investigativo, o aperfeiçoamento dos ciclos tem como base as reflexões e interpretações que foram realizadas à medida com que as informações foram recolhidas.

De acordo com Arends “A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem [...]” (1987, cit. por Fernandes, 2006, p.2) sendo esta a razão para que esta metodologia investigativa seja uma das mais seleccionadas no sistema educativo.

4. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação

Para melhor interpretar e analisar a informação ao longo da investigação, é essencial definir instrumentos e procedimentos de recolha de informação variados e concisos. Estes, apresentam uma grande importância visto que, é através deles que o investigador reflete sobre as vivências dos contextos educativos, para que possa intervir de acordo com os seus objetivos. Como refere Aires (2015) a escolha dos procedimentos “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p.24).

Desta forma, selecionei técnicas diretas/interativas e técnicas indiretas/não-interativas, onde destaco a observação (participante e não-participante), as notas de campo, os registos audiovisuais (fotografia e vídeo), a pesquisa documental e por fim o inquérito por questionário.

Segundo Grau & Walsh (2003), “os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos” (p.94) assim, é importante termos em atenção os instrumentos de recolha de informação que utilizamos na nossa investigação, pois são a partir deles que garantimos o sucesso da nossa produção. Na perspetiva dos mesmos autores a recolha de informação dos contextos está intimamente ligada às “interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse” (idem, 2003, p.94).

4.1. Observação Participante e Não Participante

A observação assume uma grande importância nos projetos de investigação, uma vez que é através desta que os investigadores conhecem os ambientes educativos. Este instrumento é o ponto de partida para qualquer projeto, e o que mais influencia o desenrolar do mesmo, visto que o seu desenvolvimento está inerente à forma como observamos as informações nos contextos. De acordo com Máximo-Esteves (2008), observar é conhecer os fenómenos que acontecem num determinado contexto. Também Luísa Aires, afirma que a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (2015, p.24-25). Com as ideias acima mencionadas, podemos dizer que é através da observação

que, conhecemos e compreendemos os contextos educativos, assim como as pessoas que fazem parte deste ambiente e que muitas vezes ditam as interações que lá ocorrem.

Inicialmente, ao chegar aos locais de estágio, foi através da observação não-participante que recolhi informações e detalhes sobre o grupo e o seu comportamento, que mais tarde me permitiu começar a interagir com os mesmos. Além de me permitir conhecer os grupos e os seus hábitos, permitiu-me também conhecer os elementos das equipas pedagógicas e, mais tarde, sentindo-me já integrada nas equipas questioneei-as relativamente às suas práticas e determinadas atitudes. Posso assim afirmar, que pelo olhar atento durante as observações, conheci a vida destes contextos educativos, assim como a função desempenhada por cada membro destas comunidades.

Numa fase inicial, é importante que o investigador adote uma posição de observador não-participante, visto que ainda se está a adaptar ao contexto educativo e a cada membro da comunidade. Posteriormente, à medida que o investigador se apropria do ambiente e do contexto, começa a adotar uma posição de observador participante na prática em estudo. Durante a minha investigação, foi assim que se sucedeu e, foi também pela observação atenta que consegui encontrar um tema do meu interesse para o projeto de investigação. Adotar uma postura de observação atenta, é de facto muito importante nas práticas educativas dos docentes e, foi através da mesma que percebi que existia um especial cuidado com o desenvolvimento emocional da criança. Como futura educadora, tentei aperfeiçoar esta técnica constantemente e considero ser uma técnica que exige muito treino por parte do investigador, pois não basta olharmos, é necessário mobilizarmos conhecimentos de modo a podermos fundamentar, justificar e compreender o que estamos a observar. Como referem Ferreira & Carmo (1998), o investigador “[...] necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e teórica e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (p.95).

Importa referir que tudo o que o investigador observa vai ser interpretado seguindo as suas crenças e expectativas, ainda assim é essencial que a descrição e reflexão das observações seja realizada o mais imparcialmente possível e isenta de pressupostos. Quando iniciei a minha investigação, confesso que nem sempre foi fácil assumir um papel imparcial na descrição das minhas observações, pois estava encantada com o contexto e a riqueza das interações entre as crianças, que acabava por dispersar o foco do meu objetivo, mas como refere Máximo-Esteves (2008) “a regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas”

(p.87), e ao assumir esta premissa os meus registos de informação ficaram mais ricos e concisos.

A observação participante revelou-se um procedimento de recolha de informação muito importante para o desenvolvimento desta investigação, e como referem Bogdan & Biklen (1994) o investigador que recorre à investigação participante não necessita de estar sempre a investigar, visto que também faz parte do processo estabelecer boas relações e conviver com os indivíduos. Assim, Evertson e Green (1986, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012) caracterizam a observação participante como ativa ou passiva, conforme se apresente o envolvimento do observador. Na participação ativa o investigador participa nos acontecimentos e regista as ocorrências mais tarde, já na participação passiva é presumível que o investigador não participa, apenas observa com distanciamento e regista as ocorrências quando estas acontecem (idem).

Desta forma, devemos manter sempre um equilíbrio entre a observação e a participação, pois ambos os processos são importantes no desenrolar das investigações e nenhum deles deve ser desvalorizado ou posto de parte durante a mesma. Bogdan & Biklen (1994) defendem “[...] é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p.125). No campo da investigação, tanto a observação como a participação são fundamentais, complementando-se uma à outra e tornando a investigação mais rica.

4.2. Notas de Campo

As notas de campo são um procedimento de recolha de informação, que surge associado à observação, essencialmente com o intuito de que as informações e dados observados não se percam. Na investigação qualitativa as notas de campo são um dos instrumentos metodológicos mais utilizados pelos investigadores. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Nestas produções escritas, estão incluídas a “descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem (idem, 1994, p.150).

É importante que estes registos sejam ricos em detalhes e descrevam ao pormenor as ações observadas pelo investigador. Este, enquanto observador participante deve constantemente refletir sobre as suas ações, para que possa intervir corretamente nos contextos em estudo.

Para Amado (2014), as observações podem ser registadas em duas fases distintas, durante o acontecimento ou após o mesmo. Como tal, assumem designações diferentes – anotações condensadas ou anotação extensas. Quando o investigador regista no momento em que está a decorrer a ação, acontece a chamada anotação condensada. Como o investigador aproveita o momento para descrever a observação, certamente o registo ficará incompleto, podendo ser completado e refletido após o acontecimento. As anotações extensas, são realizadas após a observação refletindo-se já com mais detalhe. Esta última quando realizada, deve efetuar-se o mais próximo à ação possível, de modo a não serem esquecidos detalhes da observação.

As notas de campo apresentam-se assim como verdadeiros elementos no processo de observação participante. Ao longo das várias fases dos meus estágios, senti necessidade de registar as minhas observações, para que não me esquecesse de detalhes importantes. Ainda assim, nem sempre é fácil registar durante o momento em que ocorrem as observações, tendo por isso, adotado como estratégia escrever apenas pequenos detalhes que mais tarde me permitissem desenvolver registos detalhados e pormenorizados. Como forma de registo, utilizava um pequeno bloco que andava sempre comigo no bolso da bata e sempre que surgiam pequenas oportunidades aproveitava para registar momentos, ações ou diálogos significativos para a investigação. Mais tarde, num período calmo como por exemplo as horas de almoço ou até mesmo no fim do dia juntava os registos e as pequenas notas para refletir sobre os acontecimentos e transformava essas informações em registos detalhados e pormenorizados.

4.2.1. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas

Durante os períodos de estágio, por várias vezes tive oportunidade de conversar informalmente e de realizar reflexões cooperadas com as equipas pedagógicas dos contextos em estudo. Estes momentos apresentaram uma grande relevância no desenvolvimento da presente investigação, uma vez que foram através destes que

compreendi a concepção da equipa sobre a importância do desenvolvimento emocional da criança.

As conversas informais eram momentos que se iniciavam sempre que observávamos alguma ação pertinente por parte do grupo, e decorriam através de breves interações e curtos discursos. Como apoio a estes instantes, recorria ao meu pequeno bloco de notas, para registar parte da conversa. Mais tarde, estas referências permitiam-me completar a ideia transmitida pelas educadoras cooperantes.

Através das reflexões cooperadas tive a oportunidade de colocar algumas questões que via respondidas com mais tranquilidade e coerência com a prática, que muitas vezes na agitação do dia-a-dia não eram possíveis ser feitas com tanta riqueza quanto nestes momentos. Estas conversas aconteciam durante os momentos de repouso do grupo e/ou em momentos de pausa que aproveitávamos para nos juntar, como por exemplo as horas de almoço.

4.3. Registos Audiovisuais

Com os avanços tecnológicos que a sociedade tem vivido, também o panorama educativo tem vindo a ser beneficiado, pois está cada vez mais presente em investigações de cariz educativo a recolha de informação recorrendo aos meios audiovisuais. Este tipo de recurso pode também ser visto como um apoio ao registo escrito, nomeadamente às notas de campo, pois possibilita captar e guardar informações observadas, permitindo ao investigador utilizá-las sempre que necessitar.

As fotografias, vídeos ou registos áudio podem revelar-se bastante benéficos numa investigação, pois garantem a autenticidade da ação real num determinado acontecimento, que mais tarde poderá ser “[...] utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Os mesmos autores dividem os registos fotográficos em duas categorias, “as que foram feitas por outras pessoas [...] e aquelas em que o investigador produziu” (idem, p.184). A grande maioria dos registos utilizados nesta investigação foram realizados por mim, no entanto era frequente a captura de imagens ou vídeos também por parte das educadoras cooperantes.

Como era já frequente por parte das equipas pedagógicas utilizarem o telemóvel para fotografar ou filmar momentos de interação entre o grupo, quando também eu recorri a este utensílio, as crianças não alteraram os seus comportamentos, nem se mostraram inibidas com a presença do mesmo. Ainda assim, importa referir que o investigador deve ser discreto na recolha dos momentos, de modo a não inibir ou alterar ações ou comportamentos das crianças observadas. Desta forma, o investigador deve ter em consideração o momento indicado para captar a observação e o local onde se coloca para a recolha da mesma. Para Máximo-Esteves (2008), quando o educador “utiliza regularmente a máquina fotográfica [telemóvel] na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na [sua] rotina, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p.91).

No entanto, no decorrer da minha investigação, as intervenções que realizei foram na sua maioria intervenções espontâneas, que quase sempre surgiam em determinados momentos da rotina, que não foram previamente pensadas ou planeadas, o que faz com que não tenha registos fotográficos das mesmas.

4.4. Pesquisa Documental

Durante a investigação descrita no presente relatório, a pesquisa e análise documental foram instrumentos importantes, para conhecer a história, o funcionamento e os princípios que regem as práticas educativas de cada instituição. Os documentos oficiais consultados foram o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico, com exceção do Projeto Pedagógico do contexto B (jardim-de-infância). Todos os documentos foram-me disponibilizados pelos membros das equipas educativas dos diferentes contextos à exceção do referido. A educadora cooperante da valência de jardim-de-infância não apresentou nenhuma justificação para a ausência do projeto da sua sala, muito pelo contrário, por diversas vezes, afirmou que mais tarde me disponibilizava para consulta. Ainda assim, depois de várias tentativas, e até ao momento da redação do presente relatório, o mesmo nunca me foi concedido.

Através da análise aos documentos supracitados, percebi a importância conferida ao desenvolvimento emocional da criança, quer pela instituição quer pela equipa pedagógica. Todavia, apenas na valência de creche, no Projeto Pedagógico, é

dedicado um pequeno tópico onde é apresentada a importância e algumas atividades que a educadora pensa implementar.

No que se refere à análise documental, a consulta destes documentos proporcionam ao investigador a obtenção de “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc” (Aires, 2015, p. 42). É através destes documentos que o investigador acaba por estabelecer uma relação entre a teoria e a prática observada, e foi com essa intenção que acedi aos documentos disponibilizados pelos dois contextos.

4.5. Inquérito por Questionário

Inicialmente, do ponto de vista metodológico gostaria de ter realizado a entrevista, mas dada a situação pandémica pela qual o país e o mundo está a passar esta não foi possível de realizar. Nas investigações educacionais, a entrevista é a técnica mais utilizada e considero que derivado ao tema da presente investigação seria uma mais valia ter recorrido à tradicional entrevista onde existe uma maior interação com o entrevistado.

Não sendo possível manter a ideia principal, decidi optar pelo inquérito por questionário, pois seria mais vantajoso do que não aplicar nenhuma das técnicas. Para Afonso (2005) “[...] enquanto as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (p.101). Um inquérito por questionário é um processo igualmente rigoroso de recolha de informação onde está presente a intencionalidade de encontrar algo de forma sistemática, tal como defendem Ferreira e Carmo (1998).

Durante a investigação realizei um inquérito por questionário, organizado por cinco perguntas simples, de resposta aberta e iguais para as duas educadoras cooperantes. As questões foram enviadas às educadoras de ambos os contextos via e-mail, com o objetivo de compreender e analisar as suas conceções quanto à temática em estudo. Tal como acontece no inquérito por entrevista, também nesta técnica é essencial respeitar um conjunto de procedimentos para a realização da mesma. Assim, foi importante a preparação do questionário, pois tal como referem Ferreira e Carmo (1998) “o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter

uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (p.154).

Uma vez que não iria estar presente no momento da realização do mesmo, quando elaborei as questões tive em conta o número de perguntas e se estas eram ou não esclarecedoras, visto que não teria a “hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Tuckman, 2000, p. 313).

O guião do inquérito por questionário continha as seguintes questões:

Inquérito por Questionário
<ol style="list-style-type: none">1. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?2. Na sua perspetiva/experiência profissional de que forma as crianças aprendem a gerir as emoções?3. Acha importante as crianças aprenderem a gerir as emoções? Porquê?4. Integra a temática das emoções na sua prática pedagógica? Como?5. A seu ver, qual a importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança? Porquê?

Quadro 1: Guião do Inquérito por Questionário aplicado às Educadoras cooperantes

5. Análise e Interpretação da Informação Recolhida nos Contextos Educativos

A recolha de informação dos contextos em estudo, é uma etapa essencial no processo investigativo. Terminada esta fase, é importante proceder a uma análise cuidada do conjunto de informação que foi recolhida, de modo a conhecer e compreender os sujeitos em estudo, identificar a problemática e formular as questões de partida. O tratamento e análise dessa informação é fundamental para o desenrolar da investigação, tendo como objetivo aumentar a compreensão do investigador relativamente aos dados recolhidos. Essa análise “[...] envolve o trabalho com os dados,

a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Na fase inicial da presente investigação, a análise e reflexão sobre a informação recolhida foi realizada de uma forma mais superficial, focando-se apenas nos factos mais importantes. Só quando procedi à elaboração do presente capítulo, é que todos os dados recolhidos anteriormente foram rigorosamente analisados e organizados de forma concisa. Através da análise, o investigador “pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar” (Stake, 2009, p. 87).

A análise de conteúdo baseou-se, essencialmente, nos materiais escritos, como por exemplo: as observações, reflexões e os projetos pedagógicos. Como referido anteriormente, apliquei os inquéritos por questionário às educadoras cooperantes, onde as respostas foram também organizadas e analisadas por categorias, tendo em conta as próprias temáticas das questões com o intuito de facilitar a sua análise.

Desta forma, posso concluir que a análise e interpretação foi uma etapa fundamental no desenrolar desta investigação, pois permitiu-me ter uma visão mais global e precisa. Foi também através desta que procedi à caracterização mais pormenorizada dos contextos educativos, como se reflete no próximo capítulo.

Capítulo III – Contextos Educativos

O tempo é fundamental para a organização dos contextos educativos e é ao longo da sua passagem que as experiências da criança que, inicialmente, eram individuais passam a ser coletivas.

(Correia, 2018, p. 250)

Em análise no capítulo

No terceiro capítulo apresento os contextos educativos onde se realizaram os quatro momentos de estágio. A presente investigação foca duas instituições de educação de infância distintas – uma de creche e outra de jardim-de-infância. Os dois primeiros momentos de prática pedagógica foram os mais extensos, decorrendo ao longo de cerca de dez semanas cada um. Os dois últimos momentos de estágio tiveram apenas a duração de duas semanas cada um.

Durante o tempo que estive presente nas instituições, a minha postura foi de observadora participante, desde o primeiro momento disponibilizei-me para ajudar e participar em todos os momentos da rotina e da vida dos contextos. Considero que é através da prática que temos a possibilidade de viver a realidade, compreender o que acontece e como acontece e desta forma construir a nossa identidade profissional. “A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, 1991 cit. por Sarmento, 2009, p.48).

Por questões éticas irei manter o anonimato de todos os intervenientes dos contextos e respetivas instituições de forma a preservar a sua identidade. Assim, as instituições serão denominadas de instituição/contexto A – quando me referir à Creche, e instituição/contexto B – quando me referir ao jardim-de-infância.

Como é possível verificar na tabela abaixo, os momentos de prática pedagógica supervisionada foram realizados de forma intercalada entre creche e jardim-de-infância, ainda assim, irei caracterizá-los juntando os dois momentos de estágio, mas sempre referindo-me a cada um separadamente como - o primeiro momento e o segundo momento – quer para o contexto de creche como para o de jardim-de-infância.

Ao longo deste capítulo além de apresentar os dois contextos educativos que foram o cenário para a realização desta investigação, descrevo as infraestruturas e espaço físico, o projeto educativo, a equipa educativa, a equipa pedagógica de sala, o grupo de crianças, a organização do espaço e dos materiais e por fim, a organização temporal.

Momentos de Estágio	Ano Letivo 2018/2019		Ano Letivo 2019/2020	
	1ºMomento	2º Momento	3ºMomento	4ºMomento
Contexto	Creche	Jardim-de-Infância	Creche	Creche ¹
Duração	10 Semanas	10 Semanas	2 Semanas	2 Semanas

Quadro 3: Organização dos Momentos de Estágio

Nos parágrafos que se seguem estarão contempladas descrições e observações particulares dos contextos educativos em função da sua relevância com o tema em estudo, as emoções da criança.

1. Instituição A – Contexto de Creche

O primeiro e o terceiro momento de prática supervisionada, decorreram no contexto A, uma instituição situada numa zona central da cidade de Setúbal. Este contexto é uma valência que integra uma associação que apoia o cidadão com deficiência mental, que embora integrada nesta associação admite todas as crianças e não apenas as que padecem de algum tipo de deficiência.

A instituição foi inaugurada no ano de 2012, e faz parte da rede de contextos, cujo estatuto jurídico pertence às IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

O contexto educativo referido recebe crianças com idades compreendidas entre os zero meses e os três anos. Existem, nesta instituição, três salas – zero aos doze meses; um aos dois anos; dois aos três anos – cada uma com uma equipa formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa (a sala do primeiro berçário dispõe de duas auxiliares).

¹ No segundo momento de estágio em jardim-de-infância não foi possível acompanhar o grupo do primeiro momento, uma vez que se tratava de um grupo “finalista”. Assim, a educadora cooperante iniciou o ano letivo com um novo grupo, na creche.

Deste contexto educativo faz parte a Sala, onde se iniciou a prática. A equipa pedagógica é formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. O grupo é constituído por doze crianças, cujas idades variam entre os doze e os vinte e quatro meses.

a) Infraestruturas e Espaço Físico do Contexto

A creche referida localiza-se numa vivenda com dois pisos, que foi reconstruída e adaptada de forma a dar uma resposta adequada a todas as crianças e respetivas famílias, proporcionando-lhes um espaço (interior e exterior) pensado para o desenvolvimento das necessidades individuais e comuns. A instituição dispõe de uma sala de coordenação e uma de reuniões, uma cozinha, um refeitório, uma arrecadação e uma sala para a equipa educativa realizar as suas refeições. A nível de espaços exteriores, dispõem de dois espaços distintos, que apresentam equipamentos lúdicos. Os diferentes espaços distribuem-se pelos dois pisos existentes, do qual fazem parte as seguintes áreas:

- Piso 0 – Neste piso térreo encontramos a sala da coordenação e a sala de equipa. Faz ainda parte deste piso a copa, o refeitório das crianças e a zona de refeições da equipa educativa. Podemos ainda encontrar neste piso a arrecadação dos materiais e a sala de isolamento.
- Piso 1 – Neste piso localizam-se as três salas de atividades, sendo neste piso que as crianças passam grande parte do seu dia.
- Espaço Exterior – A instituição dispõe de duas zonas de brincadeira distintas no exterior, uma no piso 1 e outra no piso 0. Estes espaços estão equipados com diversos materiais lúdicos (escorregas, baloiços, carrinhos, bolas, ...). Existe ainda um pequeno lago com duas tartarugas que são alimentadas pelas crianças com a ajuda dos adultos.

É assim possível afirmar, que a instituição A para além de estar organizada de modo a proporcionar um ambiente agradável e harmonioso às crianças que a frequentam, é também flexível “(...) adaptando imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (Manual de processos-chave em creche, 2010, p.2).

b) Projeto Educativo da Instituição

Ao analisar o Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020), os princípios orientadores deste contexto, assentam na convicção de que o conhecimento se constrói através da aprendizagem ativa. O centro da aprendizagem é a criança, pois é singular e tem vivências únicas, enriquecendo o grupo a que pertence com as suas experiências.

O projeto educativo intitula-se “A Crescer e a Brincar o Planeta vamos ajudar” sendo o principal objetivo envolver as crianças no mundo que as rodeia numa tentativa de sensibilização pela preservação do meio ambiente. Refere o projeto, “É nosso propósito proporcionar às crianças momentos educativos com estratégias adequadas a cada faixa etária que promovam o seu desenvolvimento e favoreçam a aquisição de conhecimentos de forma lúdica em parceria com a família e com a comunidade” (Projeto Educativo, p. 7).

Da análise a este documento, concluímos que a instituição propicia e valoriza um ambiente onde se estimam as relações e os vínculos afetivos, tendo como princípios a afetividade, conforto, bem-estar e segurança. É ainda referida a importância da parceria escola-família na tomada de um papel ativo e de um compromisso de colaboração, tendo em vista a promoção do bem-estar das crianças (idem).

c) Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição A é constituída por três educadoras, uma por cada sala, e quatro auxiliares de ação educativa. Assim, na sala de berçário estão presentes duas auxiliares e uma educadora e nas restantes salas, apenas uma auxiliar e uma educadora. Considero importante referir que as educadoras e as auxiliares acompanham os grupos de crianças desde o berçário até à sala dos 2/3 anos. No caso das duas auxiliares presentes no berçário, uma delas acompanha a educadora e o grupo que transita e a outra permanece na sala para que as crianças que não transitam, continuem a ter uma pessoa de referência.

A equipa referida é orientada pela coordenadora que, em simultâneo, desempenha a função de educadora. A coordenação deste contexto é rotativa a cada

ano letivo e, normalmente, é a educadora da sala do primeiro berçário que assume a coordenação. Além da coordenadora responsável pela instituição, existe ainda uma direção responsável por todas as valências que fazem parte da associação.

Para além das educadoras e auxiliares, integram ainda a equipa, duas funcionárias, responsáveis pela limpeza e manutenção da creche, o professor de música e a técnica superior de educação especial e reabilitação.

O trabalho em equipa é um dos principais fatores para uma educação de qualidade. Assim, o trabalho em equipa deve ser visto como a partilha de experiências, de práticas pedagógicas, colocar questões sobre o agir profissional ou confrontarmos com determinadas ações. Janet Moyles (2010), afirma que só trabalhando em equipa é possível encontrar estratégias que visem, de forma eficaz, o progresso dos contextos educativos, através da evolução das práticas pedagógicas. Contrariando esses princípios, e face àquilo que fui observando ao longo da prática pedagógica, o trabalho das equipas educativas não se traduz num trabalho consistente, uma vez que estas não têm por hábito refletir sobre as suas práticas em conjunto. Por sua vez, nas reuniões realizadas eram apenas discutidos os temas festivos, o material necessário e burocracias da instituição

d) Equipa Pedagógica da Sala

Trabalhar com crianças tão pequenas exige do adulto uma presença constante quer física, quer emocional, uma disponibilidade para efetivamente “escutar” a criança percebendo quais são os seus desejos e necessidades. O trabalho em equipa, apresenta-se assim como um importante fator para uma boa prática pedagógica. Esta deve ser unida, coesa e deve basear-se nos mesmos princípios pedagógicos. Matos, Vicente, Alves & Figueira (2015) referem que o facto de os elementos da equipa trabalharem em conjunto promove a uniformidade sem que deixe de ser visível a identidade pessoal e a diferença de cada elemento.

Enquanto futura educadora de infância, trabalhar em equipa significa juntar-me a todos os elementos da equipa da sala, perceber quais as suas aptidões e fragilidades, dar-lhes voz e encorajá-las a partilhar as suas experiências para que possam ser valorizadas e em conjunto estabelecer objetivos para o grupo de crianças, de modo a favorecer um clima de cooperação, de autonomia e confiança.

Na sala do contexto A a equipa pedagógica é constituída pela educadora cooperante e pela auxiliar, que se manteve nos dois momentos de estágio. A educadora, formou-se em Educação de Infância pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e trabalha há já vários anos na Instituição A. A auxiliar não dispõe de nenhuma formação específica na área, tendo iniciado a sua atividade profissional na instituição, numa outra valência.

A educadora baseia-se nos princípios orientadores da Abordagem High Scope e considera a criança como agente ativo da sua aprendizagem e dos seus saberes. É uma educadora que valoriza bastante o afeto através da proximidade e contacto, assim como as emoções da criança.

A equipa pedagógica não se reúne formalmente com frequência, porém, diariamente existem diversas conversas informais para partilhar/debater questões relacionadas com o grupo, transmitir recados, partilhar ideias e solicitar conselhos para determinadas atividades, entre outras situações específicas que surgem e demonstram ser relevantes para um diálogo e reflexão conjunta.

Assim, é possível afirmar que o ambiente vivido na sala positivo. Já há dois anos que a educadora e a auxiliar estão juntas na mesma equipa educativa, pelo que a relação entre as duas é próxima, originando um ambiente favorável ao desenvolvimento do grupo de crianças. “As interações adulto-criança têm, também um papel central na ativação de uma pedagogia humanista em que a empatia genuína cria as condições para a autonomia” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 18).

e) As Crianças do Grupo

No **primeiro momento** de estágio, o grupo era constituído por 13 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, das quais seis eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Neste grupo existe uma criança com necessidades educativas especiais, tendo sido diagnosticado logo nos primeiros momentos de vida, microcefalia e paralisia cerebral. Sete crianças já frequentavam a Instituição A, tendo transitado do berçário, e seis estavam a frequentar pela primeira vez. “Para a maioria das crianças, a transição para a creche representa a primeira grande exigência de adaptação a um novo contexto, a qual é paralela em exigências para os pais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19).

Na maioria (11 crianças) vivem com o pai e a mãe, apenas uma é de família monoparental e outra vem de um agregado familiar alargado. É um grupo alegre e afetuoso, gostam de dar e receber carinho e atenção, são muito curiosos e gostam de desafios. As interações entre pares eram constantes, ainda que o sentido de partilha fosse um constrangimento para a continuidade de muitas dessas brincadeiras conjuntas, acabando muitas vezes por dar origem a brincadeiras mais individualizadas. Quando iniciei a minha prática, constatei que apenas 5 crianças tinham adquirido a marcha, os restantes elementos deslocavam-se através do gatinhar e do rastejar, evoluindo três deles para a aquisição da marcha durante o período de estágio.

Em relação à linguagem, além da não-verbal bastante expressiva, esta faixa etária caracteriza-se pela holófrase – onde uma única palavra expressa toda a ideia de uma frase – por vezes, algumas crianças expressavam palavras soltas como “tóia” quando queriam ouvir uma história ou “nana” quando nas refeições queriam comer banana.

No **segundo momento** de estágio o grupo já possuía maior número de crianças, 18, onze do sexo masculino e sete do sexo feminino. O grupo que transitou da sala 12/24 meses viu sair um elemento, porém, contou com a entrada de cinco crianças, duas delas a repetir a presença na sala de 24/36 meses e três iniciaram o seu percurso na instituição.

Nesta fase o grupo de crianças apresentava um conjunto de comportamentos que demonstram maior maturidade e uma evolução muito interessante: desde conseguirem realizar brincadeiras entre pares quase sem conflitos, a serem capazes de pedir a participação dos adultos nessas brincadeiras e a conseguirem comunicar verbalmente de forma explícita entre eles e com os adultos – por exemplo, pedindo a mão para ir a um determinado sítio da sala/externo, pedindo para o adulto se sentar, cantarem, pedirem que se conte uma história...

O nível socioeconómico das famílias que integram a instituição, situa-se entre a classe média e média-alta. No entanto, é importante referir que há famílias que não se enquadram neste padrão.

f) Organização do Espaço e dos Materiais

É importante referir que “O espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança (...) é com o espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas (...)” (Barbosa, 2006, p. 121). Ou seja, a organização do espaço, dita todas as interações que lá ocorrerão, neste caso específico, em creche, o ambiente deve ser organizado de forma flexível e seguro, de modo a proporcionar conforto e segurança às crianças e aos adultos.

Assim, a organização do espaço é na minha opinião, fundamental no que se refere ao bem-estar e desenvolvimento de qualquer grupo de crianças. A sala do contexto A, é um espaço com as características referidas, onde as crianças sentem que são bem acolhidas e onde podem brincar, aprender, crescer e participar sem se sentirem constrangidas. Com crianças mais pequenas o essencial é o espaço livre, sem obstáculos que impeçam/perturbem a sua locomoção, que muitas vezes se apresenta de forma muito primária. Tal como nos indica Post & Hohmann (2011) é importante que a sala, onde passam grande parte do seu dia, lhes proporcione essa segurança.

Ao entrarmos na sala, e através de uma observação atenta, verificamos que tudo foi pensado ao pormenor. “A disposição da sala proporciona um ambiente que tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspeto sensorial, percetivo, motor e de higiene, como no que se refere a relações sociais, afetividade e comunicação” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p.15).

No **primeiro momento** de estágio, a maioria das crianças da sala estavam ainda no processo de aquisição da marcha, sendo poucas as que já a dominavam. Por essa razão o espaço central da sala encontrava-se livre, encontrando-se todos os materiais e mobiliário encostados às paredes.

A sala do contexto A era quadrada, com uma porta de acesso para o espaço exterior do piso superior e disponha de bastante iluminação natural. A organização caracterizava-se por várias zonas de interesse das crianças, que em vários momentos remetiam para o jogo simbólico, utilizando telefones e utensílios de cozinha (pratos, tachos, talheres e copos). Estes objetos juntamente com muitos outros, como por exemplo, animais de plástico, peças de encaixe, alguns *puzzles* (de construção simples) ou diversos livros encontravam-se arrumados na estante dos brinquedos, de fácil acesso para as crianças e possibilitando-lhes a exploração livremente. Smith *et al* (2001) referem que os agentes educativos podem apoiar as

crianças a estruturar as suas brincadeiras, dando-lhes mais valor educativo. Ou seja, tudo o que se coloca à disposição das crianças deve ter uma intencionalidade educativa subjacente, e nesta sala, frequentemente observamos brincadeiras que evocam a representação de papéis sociais, quer seja a embalar um bebé ou a dar comida.

Nesta sala, existia ainda a zona do tapete que muitas vezes servia de zona de repouso, dispunha de algumas almofadas, procuradas por alguns elementos do grupo quando sentiam necessidade de repousar, realizando pequenas sestas. Por fim, tínhamos a zona de jogo ativo, onde se encontrava um castelo insuflável com bolas de plástico de várias cores e tamanhos no seu interior, que segundo a educadora cooperante surgia com o objetivo de apoiar as crianças a ultrapassar dificuldades a nível motor, visto que, quem queria brincar dentro deste equipamento, devia encontrar estratégias de locomoção que lhe permitia passar para o seu interior.

Com os diversos materiais disponíveis em sala, por vezes, também se observavam momentos que nos remetem para as áreas de conteúdo, nomeadamente a exploração de livros e leitura de histórias ou a organização das bolas de plástico que se encontram no castelo por cores e tamanhos.

No **segundo momento** de estágio, com a transição do grupo para a sala dos 24/36 meses, uma sala retangular, a organização sofreu algumas alterações comparativamente ao ano anterior. Tal como já foi referido anteriormente, na descrição do primeiro momento, a educadora valoriza a organização do espaço que promova uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Assim, este novo espaço foi igualmente pensado, seguindo as premissas do primeiro, com a diferença que neste novo espaço, as áreas de interesse/brincadeira estavam mais evidenciadas. Estas áreas são facilmente identificadas pelos materiais que dela fazem parte e pelas possibilidades de exploração que oferecem ao grupo. Como afirmam Hohmann e Weikart, “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões, sendo por isso determinante que os adultos organizem e dividam o espaço de brincadeiras em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças...” (2004, p.162)

A sala encontra-se assim organizada pelas seguintes áreas:

- Área de relaxamento e atividades calmas;
- Área das construções;
- Área das pistas de comboio;
- Área dos carros;
- Área do Faz de Conta;

- Área de jogo tranquilo;
- Área de expressão plástica;
- Área dos animais.

Em ambos os momentos, a sala não era o único espaço utilizado pelas crianças. Tal como estabelecido pela instituição A, as refeições eram realizadas no refeitório, que se localizava no piso inferior. O espaço de refeição era partilhado pelas duas salas (12/24 meses e 24/36 meses), e a sala de primeiro berçário realizava todos os cuidados básicos (alimentação, higiene e sesta) na própria sala. Também o espaço dedicado à higiene era partilhado pelas duas salas. A zona de higienização localizava-se junto às duas salas, ficando ao lado da sala 12/24 meses, que tinha visão para o espaço através de um vidro e em frente à sala 24/36 meses.

g) Organização Temporal

Na sala do contexto A, rotina diária é constituída por vários momentos. De acordo com Post e Hohmann, “um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

É importante que as rotinas sejam programadas de forma previsível, tranquila e não apressada, ajudando as crianças a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar todos os acontecimentos. As rotinas de qualquer sala de educação de infância devem, acima de tudo, ser flexíveis, respeitando as necessidades das crianças e proporcionando momentos de transição suaves entre experiências e momentos onde a criança se envolve.

Assim, inicia-se o dia com o acolhimento, ao qual se segue o lanche matinal. Posteriormente, as crianças dirigem-se para a sala acompanhadas pelos adultos onde são promovidos momentos de brincadeira livre ou é realizada uma atividade orientada pela educadora. Segue-se então o almoço e, finalizado este momento, é tempo de higiene para se proceder à sesta. Quando terminam o repouso, é novamente realizada a higiene e de seguida o lanche. Por fim, as crianças regressam à sala onde brincam, de forma livre, até regressarem às suas casas.

A rotina diária desta sala está, organizada seguindo a seguinte ordem:

- Acolhimento;

- Lanche;
- Brincadeira/Atividade;
- Almoço;
- Higiene;
- Sesta;
- Higiene;
- Lanche;
- Brincadeira;
- Regresso a casa.

O facto de existir uma rotina definida não é sinónimo de “rigidez”. A rotina diária “(...) oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia (...), está planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança (...), está organizada para permitir às crianças construir as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224). Bem planeada, é importantíssima para a estruturação do grupo de crianças oferecendo-lhes estabilidade e segurança. Tal como a educadora cooperante referiu, e pelo que pude observar no decorrer dos dois momentos de estágio, sempre que necessário a rotina foi adaptada aos interesses e necessidades das crianças.

Enquanto estagiária observei diversas situações em que a necessidade das crianças, constituiu fundamento para modificar determinados momentos. A título de exemplo, destaco o caso da B. que, por vezes a meio da manhã procurava o conforto do nosso colo acabando por adormecer, pelo que era deitada e aconchegada no colchão ou quando a sala se encontrava muito agitada, sem condições para o seu repouso, devido às atividades do restante grupo, era colocada na sala do berçário para poder dormir e descansar tranquilamente. O bem-estar das crianças foi sempre colocado em primeiro lugar, não havendo qualquer constrangimento em modificar a rotina em benefício das suas necessidades.

2. Instituição B – Contexto de Jardim-de-Infância

O segundo e o quarto momento de prática supervisionada, decorreram no contexto B, uma instituição situada no concelho da Moita. Tal como no primeiro momento, também este é um contexto educativo cujo estatuto jurídico pertence às IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

A instituição B, foi inaugurada no ano de 2005, por um conjunto de pessoas já ligadas à educação, com o intuito de oferecer uma resposta social a toda a comunidade e maximizando as sinergias existentes onde o contexto se insere.

Atualmente, a nível de oferta educativa, dispõe de Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo, estando aberto das 7h30 às 18h, com a possibilidade de mais duas horas de prolongamento de horário, de segunda a sexta-feira.

O contexto educativo referido, recebe crianças a partir dos três meses. Existem, nesta instituição, duas salas de berçário, cinco salas de creche, seis salas de pré-escolar e cinco de primeiro ciclo.

A instituição B tem como missão formar cidadãos responsáveis, independentes, críticos, solidários e principalmente, formar pessoas capazes de se comprometer em dar o seu melhor contributo para o mundo (Projeto Educativo Instituição B, 2014/2018).

Deste contexto educativo fazem parte as duas Salas, onde decorreu o estudo relatado no presente relatório. A equipa pedagógica no primeiro momento de estágio era formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa e no segundo momento derivado à transição da educadora cooperante para o contexto de creche a equipa pedagógica passou a ser formada por duas educadora e duas auxiliares de ação educativa. No primeiro momento o grupo era constituído por 21 crianças, cujas idades variam entre os três e os seis anos e, no segundo momento o grupo era composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre os oito meses e os três anos.

a) Infraestruturas e Espaço Físico do Contexto

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças [...] tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias bem como na dinâmica da equipa educativa” (2016, p.23). Desta forma, a presente instituição dispõe de características próprias e específicas, tal como é descrito de seguida.

As valências de jardim-de-infância e creche, funcionam ambas no mesmo edifício, localizando-se a primeira no piso 0 e a segunda no piso 1. Para além deste espaço, existe ainda um edifício dedicado ao 1º ciclo. O espaço exterior é partilhado pela creche e jardim-de-infância, apesar de existirem espaços com brinquedos adequados às diferentes faixas etárias. O contexto em causa dispõe ainda de três refeitórios (um para cada valência), um ginásio e uma biblioteca também comuns a todas as valências. A inclusão do contexto B num espaço com diferentes níveis educativos pode ser bastante proveitoso, tal como referem as OCEPE “A inserção num contexto educacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (2016, p. 23). Estas características conferem uma dinâmica própria ao contexto em análise.

Quanto às salas do jardim-de-infância, todos os espaços estão equipados com materiais e recursos necessários ao desenvolvimento das crianças, desde materiais de leitura e escrita, a jogos ou material informático. No que se refere ao material informático as várias salas dispõem de computador com acesso à internet, assim como de um quadro interativo. Uma característica das salas de jardim-de-infância, diferente dos contextos que conheço é que nesta instituição algumas salas desta valência caracterizam-se como sendo sala gémea. Nesta instituição consideram salas gémeas, as salas que são separadas por uma porta de correr que pode, ou não estar aberta.

As áreas de interesse estavam organizadas, contemplando o espaço das duas salas, por exemplo, numa existia a área da casinha, noutra a área da garagem, acontecendo o mesmo com todas as áreas existentes, não se repetindo áreas numa sala e noutra, as crianças vão rodando por ambos os espaços, explorando todas as áreas, de acordo com o seu interesse, assim, embora cada grupo pertença a uma sala, normalmente as crianças circulam pelos dois espaços, de acordo com a área que queiram explorar.

Relativamente às salas de creche, pelo que me foi possível observar neste segundo momento de estágio, também nesta valência foram implementadas as salas gémeas. Tal como na valência referida anteriormente, também estes espaços apresentavam todos os materiais necessários para o desenvolvimento das crianças, com mais incidência em materiais sensoriais, não havendo nesta valência materiais informáticos,

b) Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo da Instituição B aquando da realização dos momentos de estágio e, da presente investigação encontrava-se em atualização, tendo o último vigorado até ao ano de 2018. Ainda assim, a educadora cooperante disponibilizou-mo em formato digital, embora á data, possa ainda ser consultado no site da instituição. Desta forma e tal como sugerido pela educadora cooperante, este documento foi utilizado para conhecer a história, valores e missão da instituição.

No Projeto Educativo em análise é possível verificar a identidade própria do colégio onde é apresentada a história e a caracterização do mesmo, mas também, a missão, visão e valores. Com base nestes ideais, a missão do colégio é “educar para o sucesso, proporcionando ambientes de aprendizagem motivantes, desafiadores e inclusivos que potenciem um desenvolvimento harmonioso e integral de todos os intervenientes no processo educativo” (Projeto Educativo Instituição B, 2014/2018, p.8).

c) Equipa Educativa

A equipa educativa do contexto B e focando-me inicialmente na valência de jardim-de-infância conta com cinco educadoras – uma para cada sala, cinco auxiliares de ação educativa e uma funcionária de serviços gerais, que está responsável pela organização do refeitório e limpeza da valência. A equipa referida é orientada por uma coordenadora que, em simultâneo, desempenha a função de educadora.

Existem ainda um Professor de Expressão Musical, uma professora de Expressão Dramática, um professor de Educação Física e uma professora que estava responsável pela Iniciação à Língua Inglesa e às Ciências Naturais.

Quanto à valência de creche, fazem parte da equipa educativa sete educadoras e dez auxiliares de ação educativa. A distribuição nesta valência é feita de forma diferente, uma vez que existem duas salas de primeiro berçário, estando afetas a este espaço quatro auxiliares – duas para cada sala e uma educadora que divide o seu tempo entre os dois espaços. Na sala onde realizei o segundo momento de estágio estavam presentes duas educadoras e duas auxiliares, sendo que esta sala se insere no novo conceito de sala gémea em creche, um projeto iniciado este ano letivo, como referi

anteriormente. Assim, temos num só espaço, duas equipas pedagógicas, cada uma afeta a um grupo de crianças. Para além das equipas pedagógicas, tal como acontece no jardim-de-infância, esta valência também dispõe de uma funcionária de serviços gerais. Esta é responsável pelo refeitório, distribuição das refeições, vindas da cozinha, pelas respetivas salas e realiza a limpeza de todo o espaço. Também nesta valência existia uma educadora que acumulava a função de coordenadora pedagógica. Esta valência conta ainda com a colaboração de uma professora de Expressão Motora e um professor de Expressão Musical.

No que respeita ao trabalho em equipa nesta instituição e contrariamente ao que acontecia na instituição A, foi-me possível observar vários momentos em que a equipa educativa de ambas as valências se reunia para avaliar as práticas, discutir problemas e encontrar soluções em conjunto. Na valência de jardim-de-infância existia a prática das educadoras se reunirem semanalmente, e uma vez por mês, sempre na primeira segunda-feira do mês com a diretora pedagógica da instituição.

No caso da creche aquando da minha presença na instituição este dia não estava ainda definido, uma vez que esta valência estava a ser reestruturada, as reuniões estavam a decorrer com maior frequência. Quanto às auxiliares de ação educativa estava pré-definido que deveriam reunir mensalmente com a diretora pedagógica e com as coordenadoras das duas valências, mas enquanto estagiei não vi cumprida essa periodicidade.

A instituição B rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), esta metodologia defende que o trabalho em cooperação permite partilhar vivências e tal como defende Folque (2014, p.52) “os contextos devem ser estruturas educativas de cooperação (...) baseadas na solidariedade mútua entre indivíduos.” Deste modo, cooperando ativamente, todos os membros da comunidade educativa visam a evolução do contexto educativo. Outra das finalidades destes momentos de partilha é evidenciada por Zabalza (1998) ao defender que ter espaços onde se podem exteriorizar as preocupações relativas ao ambiente educativo contribui para a diminuição da pressão psicológica dos profissionais de educação. É fundamental, na minha perspetiva enquanto futura educadora de infância, que existam nas instituições momentos como os que referi anteriormente, pois só assim será possível evoluir e melhorar as práticas em sala.

d) Equipa Pedagógica da Sala

O trabalho em equipa é um elemento de grande importância entre os profissionais de educação de infância. Para Perrenoud (2000) o verdadeiro significado de trabalhar em equipa, caracteriza-se por ser, uma forma de ampliar a capacidade de ação dos profissionais e vivenciar experiências apaixonantes na educação. Tal como acontece em toda a instituição, também a equipa pedagógica demonstra um grande interesse pelo bom funcionamento do trabalho em equipa. Esta é formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

A educadora cooperante da instituição B fez a sua formação académica no Instituto Superior de Ciências educativas no ano de 2013. No que diz respeito à auxiliar, houve uma mudança do primeiro para o segundo momento de estágio, sendo que a nível académico, ambas têm o curso técnico de apoio à infância. A troca de auxiliares, deveu-se ao facto de quer a educadora, quer a auxiliar do primeiro momento de estágio, terem seguido para creche, mas para salas separadas. Assim, eu continuei a estagiar com a mesma educadora, mas com outra auxiliar, nova na instituição, com a mesma formação que as anteriores.

Reforço que neste momento estagiei numa sala gémea e por isso, para além da referida equipa, trabalhamos diretamente com outra educadora e outra auxiliar. Sintetizando, com a junção de dois grupos em sala gémea, a equipa pedagógica é composta por duas educadoras e duas auxiliares, sendo que cada equipa é responsável por um determinado grupo de crianças.

Uma vez que nesta instituição se segue o Movimento da Escola Moderna e a Metodologia de Projeto, a educadora identifica-se e realiza as suas práticas de acordo com este modelo curricular e esta metodologia. Durante o tempo que acompanhei o grupo de crianças no jardim-de-infância, foi possível observar e acompanhar vários projetos desenvolvidos pelas crianças, juntamente com os adultos da sala.

Relativamente às decisões e planificações, no primeiro momento de estágio foi possível observar que apesar destas ficarem a cargo da educadora, existia sempre um grande cuidado por parte da mesma em partilhar as suas ideias com a auxiliar sendo também atenta às suas sugestões. Quanto aos assuntos relacionados com o grupo, observei vários momentos informais de conversa entre as duas, apesar de serem poucos os momentos formais de reunião entre equipa de sala.

No segundo momento, foram poucas as observações que recolhi quanto ao funcionamento da equipa, uma vez que apenas estive duas semanas no contexto e toda esta mudança estava a ser ainda um processo de adaptação para toda a equipa da sala. Ainda assim, sempre que era necessário existiam breves momentos informais para troca de informação relativamente ao grupo ou a alterações que os diferentes elementos da equipa considerassem serem importantes para um melhor funcionamento de trabalho em equipa/sala.

Quanto ao projeto pedagógico da sala de jardim-de-infância, durante o tempo de permanência na instituição apesar de solicitar várias vezes à educadora cooperante este nunca me foi disponibilizando. Neste segundo momento, a educadora referiu que me iria disponibilizar o projeto pedagógico do ano anterior apenas para consulta na sala, mas tal nunca aconteceu nas duas semanas que estive presente na instituição.

e) As Crianças do Grupo

No **primeiro momento** de estágio, o grupo era composto por 21 crianças, com idades entre os três e os seis anos, sendo nove do sexo masculino e doze do sexo feminino. No grupo, 17 crianças transitaram do ano letivo anterior, e 4 entraram de novo no colégio. Das quatro adaptações, três vieram de outros contextos escolares e apenas uma criança veio de casa, onde esteve até à entrada no colégio com a avó.

A maioria (17) crianças, vivem com o pai e a mãe, apenas uma criança é de família monoparental e três vêm de um agregado familiar alargado. Tratava-se de um grupo de crianças alegres e afetuosas, dinâmico e participativo nos diferentes momentos da rotina, assim como nas atividades livres/planificadas. Estas características do grupo, eram em parte o reflexo do trabalho desenvolvido pela equipa, em prol dos interesses das crianças, promovendo essencialmente momentos de autonomia, de comunicação e participação.

A educadora cooperante considera importante apoiar a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprendizagem de cada uma das crianças, sendo que durante o estágio observei alguns episódios de como as crianças lidavam não só com as suas emoções, mas também com as emoções do colega.

Quanto às famílias, a docente mantinha um diálogo frequente com as mesmas, principalmente nos momentos de chegada à instituição, mas durante o tempo que

acompanhei o grupo foi rara a presença dos familiares em sala. O nível socioeconómico das famílias que integram a instituição, situa-se entre a classe média e média-alta.

No **segundo momento** de estágio, como o grupo que acompanhei inicialmente transitou para o 1º ciclo, a educadora cooperante recebeu um novo grupo, que iniciou o seu percurso na creche no presente ano letivo. É um grupo heterogéneo, composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre os oito meses e os três anos, mas que diariamente funciona como um grande grupo de 32 crianças, visto partilharem a sala gémea com o grupo da outra educadora, logo a nível de trabalho pedagógico ambas as equipas, pertencem a ambos os grupos.

Como era de esperar são visíveis diferenças a nível do desenvolvimento, visto que as crianças mais velhas apresentam já um maior desenvolvimento a nível da linguagem (oralidade), bem como a nível do desenvolvimento pessoal e social, evidenciando uma grande capacidade de interação com os outros.

A nível das interações, estabeleciam facilmente relações através de brincadeiras e atividades orientadas. Nomeadamente nos momentos de exploração das áreas, bastante valorizados por ambas as educadoras, que consideravam importante a relação e interação adulto-criança durante esses momentos, isto é, a partilha de conhecimentos e interesses no brincar.

Ainda que seja normal nesta faixa etária, um aspeto que preocupava, a mim, e às educadoras era o facto de o grupo recorrer muito à “agressão” para “resolver” conflitos e obter o que queria. Esta gestão foi particularmente difícil, em particular com determinadas crianças, que batiam e empurravam muitas vezes sem razão aparente. O papel do adulto nestes momentos é de extrema importância, uma vez que nos tornamos mediadores na resolução dos conflitos e na compreensão das razões das crianças. O brincar está inteiramente relacionado com a existência de conflitos e, a educadora revelou que o grupo estava ainda a aprender a brincar e a explorar o espaço de atividades. Era frequente pegarem em caixas e despejarem todos os brinquedos para o chão, “brigarem” por quererem o mesmo brinquedo, etc. Embora consideremos que o excesso de conflitos não é positivo para o grupo, “[...] queremos que sejam ocasiões de aprendizagem. Quando ocorrem os conflitos interpessoais entre crianças precisamos de considerar que elas têm direito ao conflito, a aprender a identificá-lo e a resolvê-lo.” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 25).

f) Organização do Espaço e dos Materiais

A organização do espaço educativo influencia a forma como todas as interações ocorrerão, e neste caso específico, a sala do contexto B estava organizada por áreas, tal como defende um dos modelos pedagógicos seguido pela educadora cooperante, o MEM. A organização do espaço é, na minha opinião, fundamental no que se refere ao bem-estar de qualquer grupo, sendo também um marco importante na realização de atividades e explorações. Na educação de infância, o espaço é visto, segundo Edwards, Gandini & Forman (1999, p.157) “(...) como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” (...)”.

Embora pouco consideradas, as paredes são também, na minha perspetiva, um elemento fundamental do ambiente educativo. E na sala do **primeiro momento**, as paredes comunicavam, contavam histórias diferentes para cada criança e outras comuns a todas. É fundamental que as produções sejam realizadas pelas crianças, pois desta forma os sentimentos de pertença relativamente ao espaço e ao grupo serão ainda mais vinculados. Algo bem visível na sala da educadora cooperante, onde surgiam inúmeros trabalhos expostos, realizados pelas crianças.

O espaço educativo, caracterizava-se por ser pequeno, estando todas as áreas muito juntas, não deixando muito espaço livre para as explorações assim como para circular pela sala. Encontra-se organizado por áreas, mais concretamente fragmentado em seis áreas distintas: área do tapete que fazia de apoio também à biblioteca, área das construções, área da escrita, área da matemática, área da expressão plástica e área do faz de conta. Cada área da sala dispunha de diversos materiais, de acordo com o seu objetivo. Todas as áreas estavam identificadas, com produções realizadas pelas crianças, em conjunto com os adultos da sala.

Considero importante referir que não existia número limite de crianças em cada área, e que era possível transportar materiais de uma área para outra, desde que se mantivesse a organização da sala e no final tudo fosse arrumado corretamente.

Referindo ainda a organização do espaço, desde o início do ano letivo a sala já tinha passado por várias organizações, tendo em conta as necessidades do grupo e as intencionalidades educativas da educadora.

Tal como foi referido anteriormente, a instituição dispõe de um espaço exterior partilhado pela valência de jardim-de-infância e creche, onde ocorriam várias interações entre as crianças do grupo desta sala, mas também com as restantes salas.

Principalmente nas horas de almoço, era frequente juntarem-se várias salas neste espaço, onde a observação das interações entre as crianças dos diferentes grupos eram muito ricas.

No **segundo momento de estágio**, e com a alteração de valência de jardim-de-infância para creche, também todo o espaço se alterou. Ainda assim, tal como no primeiro momento na instituição, também neste ano letivo a sala estava organizada por áreas de brincadeira ainda que fossem menos. Desta forma a sala dividia-se em quatro grandes áreas, sendo elas, a área da higiene, a área de trabalho, a área de brincadeira/exploração livre e a área do repouso.

Segundo a educadora cooperante, a organização da sala ficou a cargo da diretora pedagógica, ainda assim, tanto ela como a educadora com quem partilha o espaço puderam dar a sua opinião. Como estavam presentes, diferentes faixas etárias, foi necessário organizar o espaço por pequenas áreas, de modo a adequar o mesmo ao grupo e às suas necessidades. Na minha opinião, a organização do ambiente educativo, revela muito a prática de um educador, que deve pensar esse ambiente para o grupo que acompanha, como refere Zabalza (1998), o espaço educativo da sala é mais um elemento da equipa pedagógica. Por isso, estranhei o facto de ser a diretora pedagógica a organizar o ambiente, ainda que com a opinião das educadoras.

A sala organizada por diferentes áreas, tem logo à entrada do lado direito a área dedicada à higiene. Ainda na zona de entrada, estão duas mesas grandes, duas mais pequenas e algumas cadeiras que o grupo utiliza para momentos de grande grupo ou para o reforço da manhã. No seguimento da sala encontramos a área da biblioteca, com dois pequenos sofás e uma pequena estante com alguns livros e mais à frente uma tenda. Esta tenda é muitas vezes utilizada pelas crianças, quer para brincadeiras quer para explorarem os livros. Um pouco mais à frente encontra-se a área do faz de conta, com uma pequena cozinha e alguns utensílios como tachos, talheres e pratos, uma mesa, duas cadeiras e um espelho. Por fim, e fazendo a divisão de espaço, entre a área dedicada ao sossego ou de repouso e a área de atividades, encontra-se um móvel com quatro caixas, onde encontramos peças de encaixe, carros e animais de plástico. Na zona do sossego/repouso podemos encontrar num dos cantos ao fundo da sala uma zona com tapete e várias almofadas que são utilizadas pelo grupo quando precisam de descansar a meio da manhã. Esta é uma necessidade de algumas crianças do grupo, mas em alguns momentos não é valorizada pela equipa pedagógica, pois foi-me possível ouvir comentários como por exemplo: “deixaste o R. deitar-se nas almofadas e ele adormeceu, na hora da sesta não vai querer dormir” ou também “não os deixes ir

muito para essa zona porque eles deitam-se e adormecem, depois à hora da sesta não dormem nem deixam dormir”. Na minha opinião enquanto educadora estagiária, deve-se acima de tudo atender à necessidade da criança, e uma vez que são quatro adultos em sala poderia até existir uma reorganização da equipa para os momentos em que as crianças não querem realizar o repouso, visto que até existe um espaço perto da sala com alguns brinquedos, livros e colchões que poderia ser utilizado nestes momentos.

g) Organização Temporal

A organização da rotina diária da sala deve ficar a cargo dos educadores, visto que o planeamento da mesma, “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Embora estruturadas, as rotinas de qualquer espaço educativo devem, acima de tudo, ser flexíveis, de modo a respeitar as necessidades das crianças. No contexto B, a rotina da sala rege-se de acordo com os princípios do MEM, no entanto, acaba por ser adaptada a um conjunto de atividades de enriquecimento curricular.

A rotina era constituída por vários momentos, no que se refere à sua estruturação. Considero importante referir que a rotina diária estava exposta na sala e continha as horas específicas de cada momento. No entanto, constatei que esta rotina era quase diariamente alterada a fim de introduzir as atividades extracurriculares, pois todas as salas de jardim-de-infância têm um grande leque de atividades, dinamizadas por professores externos à sala, logo, o grupo tinha de estar disponível às horas estabelecidas, para participarem nessas aulas.

Assim, a rotina diária da sala estava organizada da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Reunião da Manhã (planificação do dia);
- Lanche;
- Brincadeira/Atividade Estruturada;
- Momento de Grande Grupo (divulgação de trabalhos);
- Almoço;
- Atividades nas áreas/Trabalho de projeto;
- Lanche;
- Balanço do dia;

- Prolongamento/Retorno à casa.

Nesta rotina diária não estão incluídas as atividades de enriquecimento curricular, uma vez que se alteravam a cada dia da semana. Através destes momentos, o grupo tinha atividades de música, educação física, expressão dramática, ciências naturais e inglês. O único dia livre destas atividades era à quarta-feira, todos os restantes dias o grupo tinha uma atividade exceto à sexta-feira tinha duas atividades diferentes, de manhã inglês e no período da tarde, ciências naturais. Estas atividades são realizadas por todas as crianças do grupo.

No segundo momento de estágio como já referi anteriormente, realizei as duas semanas na valência de creche. Com esta alteração todas as rotinas foram modificadas em comparação com o primeiro momento da prática.

Assim, a rotina diária da sala estava organizada da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Momento em grande grupo;
- Reforço da manhã;
- Exploração livre das áreas de interesse/atividade orientada;
- Momento de higiene;
- Almoço
- Repouso;
- Momento de higiene;
- Lanche;
- Atividades/Brincadeira livre;
- Prolongamento/Retorno à casa.

Durante as semanas que estagiei nesta sala, constatei que grande parte das crianças manifestava dificuldade no momento da separação da família, assim, quando transitavam da sala de acolhimento para a sala destinada ao grupo, havia ainda um grande desconforto emocional, desta forma, terminado o acolhimento, era no primeiro momento de grande grupo, onde se cantava canções ou se lia uma pequena história, que as crianças encontravam o equilíbrio necessário e ultrapassavam este momento difícil.

Embora o momento da separação da família fosse o mais delicado, algumas crianças evidenciavam, alguma tristeza e instabilidade emocional nos diferentes momentos da rotina, nestes momentos, eu enquanto educadora estagiária, procurei estar atenta e responder às necessidades das crianças, desde o acolhimento aos outros

momentos da rotina, procurei encontrar estratégias que pudessem reconfortar a criança tornando o momento menos angustiante através da troca de afetos, do tão desejado colo do adulto ou de pequenas brincadeiras que pudessem incluir mais elementos do grupo como por exemplo brincadeiras com bolas de sabão.

Seguia-se o reforço da manhã, onde era sempre distribuído pelo grupo peças de fruta ou no caso dos bebés a mesma fruta, mas passada. Sendo um grupo muito grande, primeiro, a fruta era distribuída aos mais crescidos, que comiam autonomamente e só depois, quando havia disponibilidade era dada a frutas às crianças mais pequenas, que estavam nas espreguiçadeiras e dependiam do adulto, para lhe dar a fruta à boca.

No momento seguinte, como a maior parte do grupo estava a iniciar o seu percurso na creche, a exploração livre era muitas vezes permitida às crianças para que fortalecessem as suas relações com os restantes elementos do grupo e equipa, visto que em praticamente todos os momentos, os elementos da equipa se distribuíam pela sala e auxiliavam as brincadeiras. Segundo a educadora cooperante, um dos principais objetivos na organização da rotina diária do grupo era privilegiar momentos de autonomia e troca de afetos, valorizando as capacidades e as conquistas das crianças nos diferentes momentos da rotina.

Quanto aos momentos de refeição e do repouso, o grupo revelava bastante autonomia, visto que durante a alimentação apenas os bebés necessitavam do apoio do adulto sendo que o restante grupo já se alimentava autonomamente. Já na hora da sesta, a maioria das crianças sentava-se na cama, tirava os sapatos e deitava-se sozinha.

A creche é um ambiente educativo, onde se promove, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), o cuidado e a educação, essenciais aos três primeiros anos de vida da criança. Esta é uma ideia que nos remete para o termo educuidar. Assim, é impossível dissociar o ato de educar dos momentos de cuidado (higiene e alimentação). No decorrer deste momento de estágio, observei que, na sala em questão se tenta sempre aliar estas duas atitudes – cuidar a educar e educar a cuidar. Por exemplo, nos momentos em que se procede à troca da fralda, os elementos da equipa interagem com a criança que está a receber os cuidados de higiene, estabelecem contacto visual e comunicam com a mesma. O mesmo acontece com os momentos da alimentação, em que apesar do grupo ser já bastante autónomo, a equipa é muito presente neste momento com incentivos ou pequenas ajudas quando necessário, existindo sempre uma intencionalidade pedagógica subjacente a estes momentos.

Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

*Não vamos esquecer que as emoções são os grandes capitães
de nossas vidas, nós obedecemos-lhes sem nos apercebermos.*

(Vincent Van Gogh, 1889)

Em análise no capítulo

Neste capítulo apresento, analiso e reflito as intervenções realizadas ao longo dos estágios, tendo como suporte para a sua realização as notas de campo, os registos audiovisuais e o quadro teórico de referência. Selecionei as intervenções² que foram mais significativas para a construção deste projeto e as que considero que tiveram maior significado, quer para os grupos de crianças quer para mim e as equipas educativas. As minhas intervenções ocorreram muitas vezes de forma espontânea, não sendo previamente pensadas, planificadas ou estruturadas.

Principalmente no contexto A, em creche, as intervenções ocorreram naturalmente, a fim de otimizar determinada situação. As intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio foram sempre centradas na criança e no seu bem-estar, com base nas suas necessidades e tentando sempre respeitar o seu tempo e espaço, os seus sentimentos e emoções. Importa referir que as minhas intervenções partiram essencialmente das observações recolhidas, principalmente nos primeiros momentos de estágio em ambos os contextos, creche e jardim-de-infância. Foi através desta técnica que recolhi muitas das informações relativas aos grupos de crianças, principalmente nos momentos de brincadeira, quer a pares ou de forma individualizada e comecei a intervir junto das mesmas.

Na minha opinião e enquanto futura educadora, considero a observação como elemento chave numa sala para uma intervenção de forma informada e intencional visto que, como refere Ferreira (2010) “(...) ao observarmos as crianças a brincar, pudemos obter informações essenciais a seu respeito” (p.12). No primeiro momento de estágio, em creche, recorri por diversas vezes à observação pois nessa altura ainda não tinha definido o tema do projeto e tinha o meu olhar muito aberto a tudo o que acontecia na sala. Através das observações recolhidas e das conversas com a equipa educativa, cheguei ao que é hoje o tema do presente relatório, as emoções.

Por fim, como foi supramencionado nem todas as intervenções foram planificadas, no entanto, a observação e a integração nos momentos que estavam a decorrer, permitiram-me intervir com intencionalidade pedagógica. Irei de seguida descrever e interpretar as intervenções realizadas nos contextos educativos para o presente projeto de investigação. Farei previamente uma breve contextualização nos documentos oficiais orientadores.

² Todos os nomes referidos durante a descrição das intervenções, são nomes fictícios.

6. Intervenções no contexto de creche

A grande maioria das intervenções realizadas no contexto de creche ocorreram durante o primeiro momento de estágio. Foi também neste momento inicial, tal como referi anteriormente, que o tema desta investigação foi selecionado. A seguinte nota de campo foi impulsionadora para a escolha do tema.

Nota de Campo – 17 de outubro de 2018

Fazendo um balanço geral destes primeiros dias de estágio, considero que estou muito bem integrada quer na equipa da sala, quer no grupo de crianças que me acolheu muito bem desde o primeiro momento.

[...]

Algo que me chamou a atenção nestes dias foi o facto de a equipa educativa ter um especial cuidado com a gestão emocional das crianças do grupo, principalmente no momento do acolhimento, em que as crianças chegam à sala e que por vezes são momentos complicados, de muita tristeza e angústia para as crianças do grupo.

Sempre considerei desde o início da minha formação que as emoções representam um papel fundamental no desenvolvimento humano, e quanto mais cedo forem reconhecidas e trabalhadas, melhor será a nossa vida adulta. Tal como refere Goleman (2012) “são os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida” (p.30), corroborando com esta perspetiva podemos dizer que as experiências vividas durante a infância são a maior influencia da forma como lidamos com as emoções na vida adulta. Questionada sobre a importância do desenvolvimento emocional, a educadora acredita que:

[...] as competências emocionais estão ligadas às interações sociais, assim, as crianças que conhecem melhor as emoções (as suas e as dos outros), tendem a ter melhores capacidades sociais, da mesma forma que começam a aprender a fazer a sua autogestão emocional (Inquérito por questionário Educadora A, 2020).

Nota de Campo – 19 de outubro de 2018

Intervenientes: Educadora; Educadora-estagiária

Local: Sala de atividades

Durante um momento de reflexão, informei a educadora que ia trabalhar as emoções. Expliquei-lhe que a escolha do tema recaiu sobre os cuidados observados pela equipa educativa com o grupo de crianças e uma vez que sempre foi um tema do meu gosto pessoal e que me despertava interesse no sentido de não ser tão abordado quanto o desenvolvimento cognitivo, motor ou social fazia todo o sentido ser trabalhado em conjunto.

Ed. - Ainda bem, fico muito satisfeita que te tenhamos transparecido esse cuidado, pois foi desde o início um grande foco para o período de adaptação. Praticamente todo o grupo transitou do berçário, mas passaram muito tempo de férias por isso tem sido todo um novo processo de readaptação. (...) Acredito que em conjunto possamos fazer um bom trabalho.

Senti-me muito satisfeita e também eu partilho da opinião da educadora que juntas podemos melhorar alguns momentos de angústia e tornar momentos emocionalmente mais estáveis e felizes.

a. 1ª Intervenção no Contexto de Creche

O hábito de refletir sobre a prática, é um aspeto fundamental para os profissionais de educação, visto que é durante estes momentos, que conseguem avaliar as suas atitudes, as suas intervenções e a organização do espaço e dos materiais onde decorre a sua prática diária. Com base nesta premissa, Prado & Miguel (2013) citado por Gandini & Goldhaber (2002) referem que “[...] através dessa prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto” (p.154). Neste sentido, tanto para mim como para a educadora cooperante, os momentos de reflexão apresentavam uma grande importância, pois era neste tempo que trocávamos opiniões relativamente ao grupo de crianças, partilhávamos experiências e combinávamos atividades e novas estratégias a implementar em sala.

Foi assim que surgiu a ideia de implementar na sala o “Mural da Família”. Para a realização desta atividade, solicitamos a participação da família para que nos disponibilizassem fotografias do agregado familiar. Confronto os pais iam trazendo as fotografias, estas eram coladas numa cartolina em forma de casa e posteriormente plastificadas de modo a ficarem mais resistentes ao toque e exploração das crianças.

Em conjunto com a educadora cooperante decidimos construir este espaço num dia de manhã, antes das crianças subirem para a sala, de modo a observarmos as suas reações. Como o acolhimento decorria no refeitório da instituição, quando o grupo se dirigia à sala já estavam praticamente todas as crianças do grupo.

Nota de Campo – 22 de outubro de 2018

Intervenientes: Educadora; Educadora-estagiária; Grupo de crianças

Local: Sala de atividades

Quando chegámos à sala a surpresa e a alegria foi geral em todas as crianças do grupo presentes naquele momento. Várias crianças dirigiram-se “a sua casa” e deram beijinhos às fotografias. As duas emoções, surpresa e alegria eram visíveis no rosto, pelas expressões e comportamento das crianças.

Ao verem as fotografias das suas famílias presentes na sala vários foram os comportamentos representativos das duas emoções expressas no momento. Relativamente à surpresa que foi a primeira emoção visível no grupo, algumas crianças levavam as mãos à boca e outras levantavam as sobrancelhas e referiam pequenas expressões como “oohh” ou “ahh... é mãe e pai”. Quanto à alegria, a manifestação das crianças era expressa pelo sorriso, entusiasmo, bater de palmas e redopiar junto à fotografia.

Depois de todo o grupo ter o seu tempo para explorar o novo espaço da sala, reuni o grupo de crianças em meia-lua no tapete para falar sobre as fotografias de cada criança. Atentemos na seguinte nota de campo um exemplo do diálogo:

Nota de Campo – 19 de outubro de 2018

Intervenientes: Educadora-estagiária; Grupo de crianças

Local: Sala de atividades

Ed.Est. – Madalena queres vir dizer qual é a tua casa?

Madalena – Sim, é eta (dirige-se para a casa onde tem as suas fotografias e aponta enquanto responde).

Ed.Est. – Muito bem, é essa a casa da Madalena. E quem é que está nas fotografias, queres dizer-nos?

Madalena – Sim. É o pai e a Madalena e é Madalena e a mãe (aponta sempre referindo-se a quem verbaliza)

Ed. Est. – Muito bem Madalena, obrigada por nos mostrares a tua casa.

O exemplo que apresento acima foi realizado com todas as crianças do grupo presentes na sala naquele momento. A existência das fotografias tem como objetivo as crianças reconhecerem os seus familiares, bem como identificar os dos colegas, uma vez que todas as interações possíveis com a família são fundamentais para o desenvolvimento global da criança. “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 98) o envolvimento das famílias representa assim um papel importante para a criança na sua forma de estar na creche.

b. 2ª Intervenção no Contexto de Creche

As crianças brincavam livremente pelas várias zonas da sala em pequenos grupos, quando observei que a Sara, apenas se juntava ao restante grupo para ir buscar alguns brinquedos e rapidamente se voltava a isolar. Achei o comportamento da Sara diferente comparado aos dias anteriores, uma vez que tínhamos realizado algumas alterações na zona de brincadeira do “faz de conta” e a Sara brincava muito nesta nova zona. Neste dia, para além de não se dirigir à zona, sempre que a Madalena e o Vasco chegavam mais perto dela a Sara começava a chorar, deixando as duas crianças muito aflitas.

Ao perceber que a Sara não queria estar perto dos restantes elementos do grupo aconselhei as duas crianças a brincarem juntas até que a S. sentisse vontade de brincar com eles. A seguinte nota de campo evidencia o momento.

Nota de Campo – 12 de novembro de 2018

Intervenientes: Educadora-estagiária; Sara; Madalena; Vasco

Local: Sala de atividades

Ed.Est. – A Sara hoje prefere ficar a ver a história, não é Sara?

Sara – (responde que sim abanando a cabeça)

Ed.Est. – Há dias que preferimos ficar assim mais aconchegados a ver um livro ou a ouvir uma história.

Madalena – É a Sara. tá neches dias. Mas a Madalena. gosta de brincar com a Sara.

Ed. Est. – Sim a Eliana sabe que tu gostas de brincar com a Sara e a Sara também gosta de brincar contigo. A Sara agora está ali a descansar um bocadinho e depois já vai brincar contigo, pode ser?

Madalena – Sim.

Vasco – (chega perto da Madalena e dá-lhe um tacho e uma colher)

Ed. Est. – Olha o Vasco quer brincar contigo, vai brincar um bocadinho com ele que a Sara já lá vai ter.

E assim foram os dois brincar juntos na zona do “faz de conta”.

Além das duas crianças acima referidas, também outros elementos do grupo tentaram brincar com a Sara, mas a menina continuava sem querer interagir com ninguém. Além disso, sempre que alguma criança tentava chegar perto, a Sara levantava-se rapidamente e colocava-se à frente da fotografia a tentar escondê-la com o corpo.

Foi neste momento que percebi que a falta de vontade para interagir com as restantes crianças do grupo se relacionava com a fotografia da família exposta na sala. Achei por bem sentar-me junto da Sara para tentar acalmá-la e encontrar junto dela uma

solução para o seu desconforto e tristeza. Convidei a menina a sentar-se no meu colo, ao que rapidamente ela aceitou.

Quando a Sara já estava mais calma perguntei se preferia retirar a fotografia da família da sala ao que a menina respondeu que não. Assim sugeri taparmos a fotografia para que ela pudesse destapar sempre que quisesse e quando não se sentisse confortável voltava a tapar. Depois de realizar tudo o que lhe tinha explicado a menina voltou a sorrir. Posso dizer até que a tristeza que sentia foi substituída pela alegria, pois esta era visível nas suas expressões e movimentos. A menina limpou as lágrimas dos olhos e voltou a sorrir e para além disso, chamou as duas crianças, a Madalena e Vasco que tinham tentado brincar com ela e mostrou-lhes a alteração.

Nesta intervenção o meu principal objetivo foi demonstrar à Sara que compreendia o que estava a sentir, proporcionando-lhe conforto para equilibrar e atenuar os seus sentimentos e emoções. Também neste momento proporcionei-lhe conforto e transmiti à criança segurança e confiança para ultrapassar a sua inquietação. Como refere Post & Hohmann (2011) as crianças gostam de ter a sensação de que “os seus verdadeiros sentimentos foram reconhecidos e aceites” (p.74), de que alguém os tentou compreender e interpretar o que sentiam.

É fundamental que as crianças pequenas, quer se expressem de forma não-verbal (que era o caso da Sara), quer por palavras, percebam e saibam que podem contar com o educador para obterem resposta aos seus pedidos de redução de angústias, através de contacto visual, palavras tranquilizantes, ou de uma ação mais direta como o pegar ao colo, abraçar ou tocar, esta é uma premissa defendida por Post & Hohmann (2011).

Acredito que o facto de ter tentado compreender o que a Sara sentia e ter apresentado uma rápida solução para a sua angústia, transmitiu à menina segurança, afeto e confiança pois nos dias seguintes a Sara já retirava o pano por longos períodos e deixava que os restantes elementos do grupo se chegassem perto da fotografia da família.

c. 3ª Intervenção no Contexto de Creche

A terceira intervenção surgiu da observação das pequenas atividades que a educadora cooperante realizava com o grupo nos momentos de transição. De modo a que o grupo transitasse de forma calma de um momento para o outro como por exemplo, para o almoço, a educadora costumava cantar rimas com os nomes das crianças, realizar jogos tradicionais ou jogos de cartas. Tal como defende Roldão (2009), os momentos de transição devem ser uma passagem harmoniosa, efetuada apenas quando fizer sentido para a criança. E era esta a perspetiva da educadora cooperante, permitir que cada criança tivesse o seu tempo.

Foi assim que surgiu a ideia de fazer um “Jogo da Memória das Emoções”. Para a atividade construí dois cartões de cada emoção, para quando realizasse a proposta ao grupo, pudessem procurar o par do cartão emergido junto dos restantes. A imagem dos cartões realizados para o jogo pode ser consultada no apêndice 7.

Depois de ter o material para a proposta pronto e de partilhar a intervenção com a educadora cooperante, combinámos que a realização decorresse no dia seguinte, no momento do grande grupo em que habitualmente a educadora reunia todos os elementos do grupo nas mesas dispostas na sala.

Nessa manhã, reuni o grupo nas mesas e comecei por lhes dizer que tinha um jogo para lhes mostrar seguindo-se a explicação do mesmo. Mostrei-lhes primeiramente todos os cartões e enquanto exploravam o material perguntei: “este jogo é sobre o quê?” obtive várias respostas como por exemplo: “é da tisteza, o menino tá tiste” ou “ete aqui tá a rir, tá feiz”. As respostas obtidas foram baseadas nos cartões que naquele momento tinham.

Importa referir que nos dias anteriores a temática das emoções já tinha sido explorada pelo grupo de crianças, sendo por isso já conhecida a determinação e expressão das várias emoções.

O jogo era constituído por seis cartões estando cada par com a representação igual de uma emoção (alegria, tristeza e medo). Os cartões foram dispostos na mesa virados para baixo, e cada criança era convidada a virar dois cartões com o objetivo de encontrar o par do primeiro cartão virado. Quando encontravam os pares de cada emoção, as crianças do grupo eram convidadas a expressar a emoção apresentada no cartão. Como é reconhecido através de estudos já realizados as crianças desde os primeiros meses reconhecem as expressões faciais das emoções.

Ao longo do desenrolar da atividade, contei com a ajuda da educadora cooperante para anotar as respostas e as expressões do grupo. Assim, foi possível posteriormente refletir e perceber se as crianças já possuíam ou não conhecimento acerca das emoções.

A reflexão da atividade foi realizada em conjunto com a educadora cooperante onde concluímos que a grande maioria do grupo já tinha conhecimento sobre as emoções, e para além de as conhecerem pela denominação conseguiam igualmente expressá-las. Apenas quatro crianças sentiam algumas dificuldades em reconhecer as emoções pelas denominações. Estas quatro crianças eram as mais novas no grupo e tal como referi anteriormente, a temática das emoções já tinha vindo a ser abordada antes deste jogo ser implementado, no entanto, algumas delas tinham estado ausentes alguns dias. Derivado à ausência das crianças, associamos que a sua dificuldade poderia também estar associada ao não acompanhamento do trabalho que já tinha sido realizado.

7. Intervenções em contexto de jardim-de-infância

Quando iniciei o estágio em contexto de jardim-de-infância, já tinha bem delineado o tema do projeto de investigação, por isso, assim que iniciei o meu percurso neste novo contexto, comecei a observar o grupo para tentar perceber a sua relação com as emoções. Assim que me foi possível, conversei também com a educadora cooperante do contexto B e referi que tinha escolhido para o tema do relatório as emoções. A seguinte nota de campo ilustra o momento de conversa com a educadora cooperante.

Nota de Campo – 3 de abril de 2019

Intervenientes: Educadora; Educadora-estagiária

Local: Sala de atividades

Durante um momento de reflexão, informei a educadora que tinha definido durante o primeiro momento de estágio, em creche, que o tema para o relatório seriam as emoções.

[...]

Ed. - Acho que é um bom tema, é diferente do habitual. Quando terminei o meu curso sentia que precisava de investir um pouco mais na formação e fiz uma pós-graduação em inteligência emocional, por isso, é também um tema muito valorizado por mim e que tenho sempre em atenção na minha prática.

Ed. Est. – Durante a fase inicial do estágio aproveitei para ir observando o grupo e foi uma técnica que utilizei não só para os conhecer a eles, mas também um pouco de todo o funcionamento da sala em si, pois é uma realidade completamente diferente da experiência que tive até agora e percebi que eles falam muito do livro do monstro das cores.

Ed. - Sim é verdade, foi um projeto que realizámos o ano passado, mas continua a estar muito presente. Pode ser uma vantagem para ti no sentido que eles gostam muito de falar das suas emoções e de atividades relacionadas com o tema.

Apesar de tudo parecer alinhado, surgiram novos receios quando comecei a planificar as atividades para realizar em sala sobre as emoções. Pois se até aqui as minhas intervenções ocorriam muitas vezes naturalmente, a fim de otimizar determinada situação ou durante os momentos de brincadeira livre, chegava agora o momento de ser algo mais estruturado.

Como referi no capítulo da descrição dos contextos, o contexto B dispõe de uma agenda definida na qual estão inseridas algumas atividades de enriquecimento curricular. Confesso que à primeira vista, senti-me extremamente receosa, pois não compreendia como é que se podiam dinamizar intervenções, uma vez que o tempo que era reservado à brincadeira/atividade estruturada era quase sempre substituído pela atividade de enriquecimento curricular. Aliado a este fator, existia também a questão de

não dispor de muita “liberdade” por parte da educadora cooperante para que pudesse dinamizar e organizar momentos com o grupo, pois até aqui sempre que tentava gerir algum momento da rotina, como por exemplo a reunião da manhã a educadora acabava por ficar por perto e acabava sempre a intervir, não me dando espaço a mim.

Para superar esta situação foi necessário quando reunimos para a apresentação das atividades, conversarmos sobre a falta de espaço para intervir, onde a educadora acabou por dizer que era algo a que não tinha dado conta que estava a acontecer e que muitas vezes acabava por estar tão habituada a responder/agir que não dava conta que também eu precisava desses momentos.

Resolvida toda a situação, ficaram reunidas as condições para que implementasse as atividades planeadas como descrevo de seguida.

a. 1ª Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância

Para dar início à temática das emoções com o grupo de crianças, considerei pertinente abordar a história: “No meu coração pequenino”, de Jo Witek e Christine Roussey, (Figura 2, do Apêndice 7). Foi visível através da análise da leitura e exploração da história, um grande interesse e curiosidade por parte das crianças, quer pelo seu olhar, como também pelas suas intervenções espontâneas, todas elas devidamente registadas.

Inicialmente, apresentei o livro e em conjunto com o grupo analisámos a capa e contracapa do livro. Durante esta análise, perguntei às crianças que significados retiravam das ilustrações. Foram várias as respostas que obtive, tal como é evidenciado na seguinte nota de campo:

Nota de Campo – 6 de maio de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária; Grupo de crianças

Local: Sala de atividades

[...]

Ed.Est.- O que é que acham das ilustrações do livro?

Leonor- Está uma menina a saltar em cima de corações!

Salvador- São muitos corações, dentro uns dos outros e todos têm cores diferentes.

Dinis – A menina gosta muito do amor e vai dar corações aos amigos.

Vicente – É uma história sobre as emoções. Por isso é que tem muitos corações e todos têm cores diferentes. É sobre emoções não é Eliana? Eu acho que a minha mãe já me contou essa história, mas não sei bem...

Ed.Est. – Sim Vicente é sobre as emoções. Mas porquê que achas que os corações têm cores diferentes?

Vicente - Porque por exemplo as emoções boas estão ligadas a cores alegres e assim com vida. As emoções menos boas ou a tristeza são cores mais escuras. Essas não têm tanta vida como as outras.

Ed.Est. – Vocês acham que as emoções têm todas a mesma cor?

Salvador – Não! Elas não têm cor porque para mim elas podem ser de uma maneira, mas para a M. pode ser de outra. Por exemplo eu quando estou alegre pinto de laranja, amarelo e cor-de-rosa, mas outros amigos pintam do que eles querem.

Vicente – Sim. É assim como a Salvador disse.

[...]

Apesar de muitas vezes as histórias das emoções relacionarem a emoção a uma cor, foi unânime no grupo que não existe uma cor específica para cada emoção.

Ao ficar claro que a história iria abordar as emoções, dei então início à sua leitura. Neste momento, encarnei cada personagem com expressão vocal e corporal diferente, consoante a emoção que estava a representar. Considero que fez toda a diferença as diferentes entoações e expressividades utilizadas para cativar o grupo e mantê-los curiosos sobre o que se seguia sempre ao virar da página. Para Traça (1992), é fundamental que um educador saiba “contar dramaticamente, empenhadamente, vestindo a pele das personagens, despertando a imaginação dos ouvintes, para que possam «pintar» eles próprios as cenas” (p.139).

Durante todo o momento de apresentação e leitura do livro, o grupo demonstrou sempre entusiasmo e interesse. Importa referir, que a leitura foi feita de forma não sequencial, uma vez que após a leitura de cada página, cada criança, de forma espontânea, foi colocando hipóteses de que emoção se tratava. Confesso que inicialmente tive algum receio que se gerasse alguma confusão e o grupo perdesse o interesse pela história, mas tal não se verificou, pois, as próprias crianças iam-se organizando entre si para participar e elas próprias referiam “vamos agora ouvir a próxima” ou “na próxima dizes tu, vamos ouvir”.

Tal como definido nas OCEPE, a “capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo em comunicar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 61). Desta forma, procurei valorizar sempre a intervenção de cada criança, através da criação de um ambiente de confiança e bem-estar, de modo a que se sentissem à vontade para partilhar os seus conhecimentos sobre as emoções.

Quanto à história em si, esta inicia com referência a alguns momentos de alegria vivenciados pela personagem principal, e vai assim fazendo referência a diferentes momentos consoante a emoção que retrata.

No final da leitura, surgiu um diálogo entre as crianças sobre as emoções referidas na história, onde aproveitei para fazer algumas questões ao grupo de crianças, como por exemplo: “o que é que os deixa felizes”; “o que é que pode acontecer para surgir a emoção da raiva”; “o que é que os deixa tristes” e por fim, “o que é que os deixa com medo”. Várias foram as respostas que obtive. Algumas foram uma verdadeira surpresa vindo de crianças tão pequenas. Como por exemplo à pergunta o que é que os deixa felizes, a grande maioria do grupo referiu sempre nas suas respostas a família, nomeadamente, “passear em família”, “os almoços em família na casa dos avós ao fim-de-semana”, “ver o pai e a mãe felizes” ou “quando os avós me veem buscar à escola”.

É surpreendente, mas muito agradável ver as respostas destas crianças à questão colocada.

Quando à questão colocada sobre “o que é que pode acontecer para surgir a emoção da raiva” o grupo não se mostrou tão participativo quando à primeira pergunta. Ainda assim partilho de seguida na seguinte nota de campo a resposta de uma das crianças do grupo.

Nota de Campo – 6 de maio de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária; Grupo de crianças

Local: Sala de atividades

Santiago – Eu fico com raiva quando os meus pais não me deixam comer o que eu quero. Por exemplo, às vezes quero comer bolachas, mas eles não deixam, então fico com uma raiva dentro de mim que vou a correr para o meu quarto, fecho a porta e mando-me com toda a força para cima da cama.

Ed. Est. – Nem sempre podemos comer o que queremos, sabes S. É importante levarmos uma alimentação saudável e se os pais naquele momento não permitem que comas bolachas é porque não tens necessidade delas naquele momento.

Santiago – Sim, eu posso não ter, mas se me apetece.... Fico feliz quando como bolachas.

Ed. Est. – E o que é que costumavas fazer para passar essa emoção da raiva?

Santiago – Fico muito tempo sozinho no meu quarto, depois esqueço-me e volto a ficar bem. De vez enquanto a mãe também vai ter comigo e dá-me festas e beijinhos e aí fico feliz.

Quanto à pergunta o que é que os deixa triste, voltei a receber algumas respostas relacionadas com a família, nomeadamente, “fico triste quando fico muito tempo sem ir à casa dos avós”, ou “fico triste quando faço algum disparate e a minha mãe fica chateada comigo” ou “fico triste quando o meu pai tem de ir embora, ele trabalha noutro país e fica muito tempo longe”. Para além destas respostas houve ainda crianças que referiram que ficavam tristes quando determinado elemento do grupo não vinha à escola e assim não tinham com quem brincar.

Por fim, e uma vez que a maioria do grupo vai transitar para o primeiro ciclo no próximo ano letivo, as respostas quanto o que é que os deixa com medo relacionou-se muito com esta mudança. Várias crianças têm em comum o medo da mudança e a chegada a uma nova realidade, mas também sentem medo de não ter/fazer amigos na nova escola.

b. 2ª Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância

Após a leitura da história que introduziu a temática das emoções com o grupo de crianças, seguiu-se mais uma atividade, desta vez e seguindo as orientações das OCEPE, mais relacionada com a área de conteúdo de expressão e comunicação, especificamente no subdomínio do jogo dramático/teatro.

Para realizar esta atividade, dirigimo-nos para a biblioteca da instituição B, uma vez que o espaço era grande e tinha capacidade para as crianças se expressarem livremente sem condicionamento do espaço, o que na sala seria impossível. Escolhi este espaço para a realização da atividade, uma vez que também era aqui que decorriam as aulas da atividade de enriquecimento curricular de expressão dramática, e pelas minhas observações das aulas o espaço era o mais adequado.

Organizei um momento de movimento, com diferentes tipos de músicas para que o grupo se movimentasse de acordo com o que sentisse. Além das músicas, levei também um lenço para cada criança, para utilizarem nas suas expressões caso desejassem. Selecionei para a intervenção cinco músicas diferentes, tendo em conta a duração do momento e o exercício que pretendia fazer com o grupo, pois no fim de cada música promovia sempre um pequeno diálogo para perceber o que é que teriam sentido.

Nesses momentos de conversa obtive respostas muito interessantes e diferentes. Ao colocar a música, cada criança sentia-a de uma maneira diferente e isso era visível pelos seus movimentos e formas como utilizavam o lenço. Por vezes, utilizavam o acessório para redopiar com ele, enquanto que noutros momentos este servia para se taparem como se estivessem a proteger-se de algo. Ao observar o grupo conseguia logo ter uma perceção do que estariam a sentir – medo, alegria ou tristeza– pois era perceptível pelas suas expressões faciais e corporais. Tal como previa, foi um momento onde o jogo simbólico esteve muito presente, pois vários elementos do grupo recriaram a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia. “O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, (...) e em que, através do seu corpo, esta recria experiências

da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52).

Por fim e fazendo o balanço da aula, considero que as intencionalidades propostas foram alcançadas. O grupo utilizou o lenço em praticamente todos os seus movimentos, dando-lhe diferente uso consoante a música, assim como os movimentos corporais foram adaptados ao som que ouviam. Algumas crianças nas partilhas que mantínhamos sempre que terminava uma música referiam situações, de total imaginação o que remete para o jogo simbólico, um desses exemplos é perceptível quando a S.S refere que “a música fez-me sentir como se tive num pântano e tudo à volta era calmo”.

c. 3ª Intervenção no contexto de jardim-de-infância

Esta terceira e última intervenção surgiu de uma questão colocada por uma criança enquanto estávamos no recreio, assim como é evidenciado na seguinte nota de campo:

Nota de Campo – 8 de maio de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária; Vicente

Local: Recreio

Enquanto o grupo brincava no exterior o Vicente vem ter comigo e diz:

Vicente – Olha lá Eliana qual é a emoção que o grupo da sala [B] sente mais vezes, sabes? A mais sentida de todas mesmo...

Ed. Est. – Não Vicente, a emoção mais sentida de todas não sei qual é. Temos partilhado várias emoções e vários momentos representativos dessas emoções, mas não te consigo responder a essa questão para já. O que é que achas de quando formos para dentro, falarmos com os outros meninos e fizéssemos o registo da emoção mais sentida?

Vicente – Parece-me uma excelente ideia. Posso ajudar-te lá dentro?

Ed. Est. – Claro que sim. Tens alguma sugestão para fazermos o registo?

Vicente – Agora assim de momento não... (mostra-se pensativo por breves instante) não me vem nada a ideia, mas aceito o que tu pensares!

Ed. Est. – O que é que achas se cada amigo fizesse o registo da emoção que sente mais vezes e no final contávamos as emoções e construíamos uma tabela. Assim quando alguém quiser saber qual é a emoção mais sentida é só ir à tabela e ver qual é que tem a barra maior.

Vicente – Acho que é uma boa ideia. Nós já construímos tabelas noutras alturas por isso já vamos saber utilizar.

Ed. Est. – Fica combinado então.

Achei pertinente a pergunta da criança, uma vez que, temos falado e partilhado várias ações que despertem as emoções, mas não existia ainda nada que lhes fizesse perceber qual era a emoção mais sentida.

Desta forma, e tal como combinado com a criança durante a brincadeira no espaço exterior, quando voltámos à sala, reuni o grupo e comecei por explicar que o Vicente, tinha colocado uma questão muito pertinente e pedi-lhe e partilhasse com os colegas. Quando fez a sua partilha, o grupo concordou e referiu como é que não se tinham lembrado desta atividade logo no início. Comecei por conversar individualmente com

cada criança e à medida de me diziam a emoção, escrevia na folha. De seguida, cada criança realizava a ilustração da emoção para que no final pudéssemos contabilizar todas e contruir a tabela.

Este contacto com a expressão artística é importante, uma vez que a criança exterioriza o que sente e o que imagina. Para Guerreiro (2012), “as crianças nas atividades de expressão deixam-se levar pelas suas emoções, explorando os materiais e construindo algo da sua imaginação, que demonstre a forma como esta vê o mundo e a sua capacidade” (p.42). Corroborando com esta ideia, e dado o envolvimento das crianças do grupo, consegui que transpusessem para o papel a sua vivência de acordo com a emoção.

Para João dos Santos (1957, cit. por Araújo & Holanda, 2011) a expressão artística revela uma grande importância na forma como a criança utiliza a arte para expressar o que sente emocionalmente. O psicanalista defendia uma Educação com recurso às artes para a educação das emoções, uma vez que na sua perspetiva o contato com a expressão artística “auxilia na preservação e manutenção da saúde mental e desenvolvimento da criatividade” (Araújo & Holanda, 2019, p. 262).

Enquanto estava envolvida no registo das emoções com o grupo de crianças, a educadora cooperante foi organizando o material para a construção da tabela. Assim, foi possível concluir todo o registo antes das primeiras crianças começarem a sair e permitiu que todo o grupo ficasse a conhecer qual a emoção mais sentida.

Na construção da tabela para além da denominação escrita de cada emoção, foi também realizada uma pequena ilustração representativa, de modo a que facilitasse a interpretação do registo a todas as crianças do grupo. Após a construção da tabela, cada criança pintou um quadrado representativo da emoção que mais vezes sentia.

Para concluir a atividade, foi realizada a análise da tabela com o grupo de crianças, onde se concluiu que a calma era a emoção mais sentida.

8. Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Questionário

Tal como referi anteriormente no capítulo da metodologia do presente estudo, recorri ao inquérito por questionário para compreender as concepções das educadoras cooperantes relativamente ao tema da presente investigação – as emoções da criança -, assim como identificar estratégias para a sua promoção.

Composto por cinco questões, a primeira pergunta do questionário relacionava-se com a importância atribuída ao desenvolvimento emocional da criança, tendo ambas demonstrado nas suas respostas que valorizam nas suas práticas o desenvolvimento emocional dos seus grupos.

A educadora de creche considera importante valorizar o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que acredita que as competências emocionais estão relacionadas com as competências sociais. Deste modo, quando as crianças conhecem as emoções “tendem a ter melhores capacidades sociais, da mesma forma que começam a aprender a fazer a sua autogestão emocional.” Também para Vale (2012) a compreensão das emoções representa um papel importante nas interações sociais, e na qualidade positiva das mesmas, o que levará a um eficaz desenvolvimento das competências sociais.

A educadora de jardim-de-infância faz também referencia ao desenvolvimento emocional como parte integrada no desenvolvimento social uma vez que segundo a mesma “o desenvolvimento emocional não pode ser dissociado do envolvimento e crescimento social”.

As educadoras demonstram assim estar atentas para a importância que o desenvolvimento emocional apresenta para os seus grupos. Como refere Goleman (2006) estar atento às emoções das crianças é tão importante quanto atender ao seu desenvolvimento cognitivo. Quando as crianças compreendem melhor as suas emoções, as suas relações e interações com os pares têm tendência a ser mais positivas, pois “percebem melhor as emoções dos outros [e] constroem interações com maior sucesso” (Vale, 2012, p.81).

Através da segunda questão, que se prendia com a perspetiva/experiência profissional das educadoras quanto à forma como as crianças aprendem a gerir as emoções, para a profissional de creche, “as crianças começam a gerir as emoções a partir do momento em que as reconhecem”, no entanto, a educadora reconhece também que é importante “ajudar a criança a compreender o que está a sentir, sem a julgar”.

Para a educadora cooperante de jardim-de-infância, a criança aprende a gerir as emoções quando contacta com as frustrações, as perdas e as conquistas. A profissional refere ainda que “não só a alegria e bem-estar é potenciadora, como também o medo, a tristeza, o desconforto, a frustração. Todas elas são elementos importantes para que o adulto explicita e sirva de modelo na aquisição desta aprendizagem.”

Um aspeto que é comum na opinião das duas educadoras cooperantes, é o importante papel que o adulto representa como orientador emocional da criança quando esta ainda não dispõe das bases para gerir eficazmente o que sente. Desta forma, a criança conta com o apoio do adulto para o fazer, já que

“a criança tem, pois, necessidade de ser acompanhada pelo adulto para não ser invadida e sufocada pelos seus afectos, para canalizar a sua energia, para aprender a exprimir as suas emoções de maneira socialmente aceitável e para saber que não corre perigo quando se entrega àquilo que sente” (Filliozat, 2000, p.92).

Relativamente à importância atribuída à gestão das emoções por parte das crianças, confirmei durante os momentos de estágio em creche que a educadora se preocupava e apoiava o seu grupo na aprendizagem desta gestão. Tal como refere na sua resposta ao inquérito “embora difícil, é muito importante uma criança aprender a gerir as suas emoções” uma vez que a docente considera que no futuro “será uma criança socialmente aceite e mais integrada”.

Já a educadora de jardim-de-infância refere que a criança começa a lidar com as emoções logo a partir do seu nascimento. Segundo a profissional “a importância do gerir leva a criança a tornar-se um ser capaz, mais autónomo e com uma autoestima superior. A criança gradualmente, deve ser capaz de estar tranquila, não sentir medo de tudo, ser capaz de realizar uma conquista sem a influência do adulto e com isso sentir uma emoção verdadeira - felicidade e poder de realização”.

Sobre a integração da temática das emoções na prática pedagógica, ambas as educadoras responderam que sim integram. A educadora de creche, para além dos vários exemplos que apresenta quanto à forma de integração da temática na sua prática pedagógica, refere ainda que procura “sempre valorizar o estado emocional em que a criança se encontra” e assim, recorre a um dos instrumentos mais utilizados nas práticas educativas, a observação. Segundo a docente, só através de uma observação atenta é possível identificar os diferentes estados emocionais. Também para Jablon *et al* (2009) a observação apresenta-se como um dos processos chave na educação. Segundo os mesmos autores, com o recurso a este processo “aprendemos sobre as crianças ao

observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (idem, p.13).

A educadora de jardim-de-infância realçou na sua resposta que é impossível não trabalhar as emoções no dia-a-dia numa sala. Na sua resposta, refere que “O simples ato de acolher a criança de manhã já envolve inúmeros comportamentos que espelham diferentes emoções. Não existe um tempo específico na agenda, para descobrir o que é ser feliz ou estar triste. Só se descobre e aprende vivenciando e partilhando em grupo”. Durante os meus estágios no contexto B, apenas presenciei a educadora cooperante a fazer o acolhimento das crianças no segundo momento de prática pedagógica, quando a docente se encontrava em contexto de creche. No primeiro momento poucas foram as vezes em que a educadora acolheu as crianças na chegada à instituição, visto que a grande maioria do grupo chegava muito cedo, ainda antes da entrada da profissional. Assim o acolhimento das crianças era realizado pelas auxiliares, na sala destinada a este momento.

Ainda que não tenha observado a participação da educadora no momento de acolhimento durante o primeiro momento, tempo que o período de estágio foi superior e apresentou-se como o mais relevante para o desenvolvimento da investigação, concordo que é realmente um momento repleto de emoções e um bom início para trabalhar/implementar a temática com o grupo.

Na última pergunta, onde questionei as docentes relativamente à importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança, a educadora de creche, referiu que “o desenvolvimento emocional tem toda a importância, na medida em que lhes vai permitir serem crianças com maior autoestima, mais solidárias, mais integradas e por este motivo mais predispostas a outras experiências/vivências, que lhes vão permitir um maior e melhor desenvolvimento a nível global”

Por fim, a educadora de jardim-de-infância considera o desenvolvimento emocional como “essencial para a construção de qualquer ser humano”. Para si, a correta exploração e desenvolvimento emocional fará com que “a criança se torne um adulto capaz, com empatia e capacidade de não só crescer como também ajudar o próximo”. Por este motivo, a docente refere ainda que “o desenvolvimento emocional deve ser um dos focos” durante todo o crescimento da criança.

Em suma, ambas as profissionais revelaram importar-se e interessar-se com o desenvolvimento emocional das crianças que acompanham. Para além deste cuidado, as profissionais revelaram ainda alguns cuidados nas suas práticas diárias que nos

remetem para a integração da temática das emoções e a forma como estas surgem na vida dos seus ambientes educativos.

Na minha opinião, qualquer adulto que se proponha a orientar emocionalmente as suas crianças deve estar desperto para reconhecer a importância do desenvolvimento emocional no seu crescimento. Por isso, deve sempre investigar cada etapa deste desenvolvimento, de modo a melhor enquadrar a sua intervenção.

Capítulo V – Considerações Finais

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmo, deixa um pouco de si mesmo.

(Saint-Exupéry)

O caminho para chegar à conclusão deste trabalho foi longo e muito mais além do que as aprendizagens e vivências que adquiri ao longo destes anos de curso. Nesta parte que corresponde ao fim do presente relatório, pretendo referir os aspetos positivos e os constrangimentos com que me deparei no decorrer da investigação.

Quando iniciei este percurso trazia já alguma bagagem adquirida ao longo do meu percurso escolar, pois tinha já realizado um estágio profissional como Auxiliar de Ação Educativa em creche. Embora a dimensão destes estágios curriculares fosse diferente, permitiu-me ganhar alguma experiência o que tornou a integração na equipa educativa do contexto A mais tranquila e facilitadora. Considero que também aqui tive alguma sorte, pois a equipa educativa que acompanhei durante o primeiro momento, já trabalhava junta há dois anos, pelo que a relação entre as duas era muito próxima, o que originava não só um ambiente favorável para as crianças do grupo como também para quem chegava de novo. Fui muito bem recebida pela equipa educativa, pelo grupo de crianças e por todos os funcionários da instituição que tudo fizeram para que o tempo que permaneci no estabelecimento fosse aproveitado ao máximo, para adquirir novos conhecimentos, consolidar outros e também adquirir/aperfeiçoar a minha prática profissional.

Com a experiência vivida durante o primeiro momento de estágio, a mudança para o segundo contexto, a instituição B, não se apresentou como tarefa fácil. A chegada a um novo estabelecimento e a integração numa nova equipa, onde tudo funciona segundo uma determinada ordem, revelou-se um constrangimento. Na chegada a esta nova realidade, demorei algum tempo a perceber onde me “encaixar” pois a dinâmica do grupo era muito intensa, com várias atividades extracurriculares e muitas atividades a decorrer ao mesmo tempo. Também a integração na equipa educativa foi difícil. Inicialmente não me senti acolhida, o diálogo era muito pouco e o espaço para partilha/troca de ideias não existia. Demorei muito tempo para superar este desafio, também por minha culpa, pois nunca fui capaz de “abrir o jogo” e falar com a educadora cooperante. Enquanto isso fui deixando passar, até que aos poucos criei laços com a auxiliar de ação educativa da sala que me permitiram posteriormente fortalecer a relação com a educadora cooperante.

Na minha opinião os laços criados durante a passagem pelos contextos educativos são o mais importante que se constrói, porém, percebo agora que as relações têm de ser trabalhadas e que é preciso dar tempo. Depois do contratempo inicial, posso dizer que terminei a passagem pelos contextos educativos com uma boa relação com as educadoras cooperantes, com quem mantenho ainda hoje uma ligação. Neste sentido

Mesquita-Pires (2007) evidencia a importância das relações que se estabelecem com as educadoras cooperantes ao afirmar que “[...] as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, assentes num relacionamento institucional igualitário - «quase como colegas de trabalho» - favorecem o processo de integração” (idem, p.155).

Quando superei o constrangimento acima mencionado, ultrapassei também uma barreira que existia na minha relação com o grupo de crianças. Apesar de me sentir aceite pelas crianças do grupo, por vezes, sentia que aos olhos delas não dispunha de autonomia para tomar determinadas decisões. A verdade é que sempre participei nas rotinas, nas atividades, nos projetos e nas brincadeiras do grupo de crianças, ainda assim, sempre que era necessário tomar alguma decisão ou ter alguma iniciativa, ainda que eu a tivesse o grupo não “avançava” sem o consentimento da equipa educativa. Quando comecei a ter uma relação mais próxima com a educadora, esta relação estendeu-se às crianças. Como referem Hohmann e Weikart “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (2004, p.130). Importa referir que as relações devem ser trabalhadas, de modo a ultrapassar os constrangimentos sentidos na fase inicial, para que exista uma parceria entre o investigador e os elementos dos contextos educativos.

Outro constrangimento que senti no decorrer da investigação, deveu-se ao tempo e à falta do mesmo. Apesar dos momentos de estágio terem sensivelmente a duração de dez semanas em cada contexto, apenas as semanas iniciais foram completas, depois disso, o período que passamos no ambiente educativo é reduzido para três dias por semana o que na minha opinião acaba por limitar a investigação. Na minha opinião é difícil e apresentou-se como um grande desafio para mim, conseguir estabelecer o equilíbrio entre a postura de educadora estagiária e de investigadora. O maior desafio foi mesmo relativamente ao tempo e principalmente durante o primeiro momento no contexto A, pois realizei algumas intervenções que não eram dirigidas ao tema do relatório, mas que faziam sentido para o grupo e quando dei conta já pouco consegui fazer do que pretendia. Na chegada ao segundo contexto, com a experiência vivenciada no primeiro momento tentei de imediato corrigir e apesar de me ter mantido aberta às sugestões e aos interesses do grupo tentei desde o início canalizar, sempre que possível a intervenção para o tema do relatório.

Ainda que tenham existido alguns constrangimentos como revelam os parágrafos mencionados anteriormente, estes, não foram impeditivos de avançar com a

investigação. Contudo, neste percurso também me deparei com aspetos positivos que merecem a devida referência, como passo a citar de seguida.

Antes de mais destaco a permanência nos dois contextos educativos e as experiências que vivi em cada um deles, uma vez que de forma diferente, permitiu-me desenvolver a minha consciência relativamente à identidade profissional de um educador de infância e à forma como pretendo agir enquanto futura educadora.

Considero como um aspeto positivo também os grupos de crianças que participaram sempre de forma ativa nas minhas propostas e que me permitiram crescer enquanto profissional durante o tempo que os acompanhei. Com eles percebi que “nunca podemos dar nada como garantido”, pois o que achamos que vai resultar na prática pode nem sequer ser possível aplicar naquele dia ou momento. É por isso importante refletirmos e reconhecermos que nem sempre corre bem, que também erramos e que é, efetivamente, com os erros que aprendemos e adaptamos a nossa prática.

Trabalhar com crianças apresenta-se como um grande desafio envolto em várias responsabilidades, ainda assim, no ramo educativo não existe um código deontológico como existe para outras profissões de tamanha responsabilidade. Nesta profissão dispomos apenas da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*³, que durante a sua elaboração foi coordenada por Maria da Conceição Moita e editada pela APEI em 2012. Neste documento estão evidenciados vários compromissos que acompanham a prática educativa. Por isso, quero assim destacar o primeiro compromisso que se traduz no respeito que devemos assumir no trabalho com crianças, nomeadamente “Respeitar cada criança (...) numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (idem, p.1). Durante toda a investigação e enquanto futura educadora de infância o respeito pela individualidade, inclusão e igualdade foram e serão sempre as bases para a minha prática educativa.

No decorrer da presente investigação, percebi que ao longo dos anos foram surgindo vários paradigmas educacionais, dos quais fazem parte propostas de atuação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento humano, mas centrando-se essencialmente no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Porque se fez? Como se faz? Qual o objetivo? São questões que nortearam o meu trabalho, assente em observações, registos, avaliações e constantes reflexões que me levaram a levantar novas questões, novas investigações e a perceber que Educar não

³ Carta elaborada por um grupo de educadoras de infância.

é uma ciência exata, não há receitas, nem caminhos fixos. Em educação de infância há sobretudo o observar, saber ouvir e apoiar a criança nas suas curiosidades, interesses e descobertas, que conduzem a aprendizagens assentes num caminho que será determinante para a formação da sua personalidade e que depende muito da atuação do educador, pela forma como respeita, conduz, abre caminhos e permite que a criança com autonomia realize as suas aprendizagens.

Cada vez mais se ouve falar no desenvolvimento integral da criança, mas esse desenvolvimento integral não se pode traduzir ou reduzir à transmissão de conhecimentos e destrezas. Educar para um desenvolvimento integral, implica ter em conta atitudes, sentimentos e valores que conferem ao ser humano a capacidade de viver e conviver em sociedade, sendo que esses alicerces se constroem desde a primeira infância, desde que o bebé nasce, cria vínculos e desenvolve emoções no seio da sua família.

É a família, o primeiro meio de socialização da criança e é quando a criança alarga o seu grupo de socialização que começa a ter o verdadeiro desafio de lidar com as suas emoções, num mundo desconhecido que deverá estar preparado para apoiar o seu desenvolvimento emocional.

Todo este trabalho se torna verdadeiro e mais rico se o educador, implicando a sua equipa pedagógica estiver disponível para observar, “escutar” e registar as observações do grupo e de cada criança individualmente sobre o bem-estar e o grau de implicação de cada um dos seus elementos. De acordo com Carvalho e Portugal (2017), o bem-estar da criança “é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior” (p.42).

No desenvolvimento da sua prática, são vários e distintos, os modelos pedagógicos que um educador pode seguir, no entanto, o seu trabalho deve assentar sobretudo numa pedagogia de relação, onde todos aprendem com todos e cada um dá um contributo único e essencial ao desenvolvimento de cada criança e do grupo. Defender este método de trabalho torna-se desafiante, pois implica “dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições (...). Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações” (Bondioli & Mantovani, 1998, p. 29).

Desta forma, defender uma pedagogia como esta implica ao educador estar muito seguro das suas convicções e conceções pedagógicas e acreditar no poder da

observação para aperfeiçoar e adequar a intervenção pedagógica. É preciso criar espaços para dar voz ativa à criança, encontrar formas de a reconhecer como um ser dotado de conhecimentos, com necessidades e interesses muito próprios.

Enquanto investigadora/observadora, considero que o modelo pedagógico seguido por um educador, para além de ir ao encontro das suas convicções, deve também ir ao encontro do seu grupo de trabalho, sendo muito desafiante e rico assentar a sua prática em modelos como a pedagogia de projeto, que coloca a criança no centro e a reconhece como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Trabalhar com a emoção e pela emoção não é tarefa fácil para um educador, que não pode estar sozinho nesta missão. Observar todas as crianças em todos os momentos é impossível, sendo este um dos grandes desafios referidos pelos autores Carvalho & Portugal (2017, p. 25) “um dos desafios que se colocam ao educador é ser capaz de observar e registar enquanto interage com as crianças”, todavia, envolver todos os intervenientes educativos (criança, famílias e equipa) no processo de observação torna-se imprescindível para o sucesso da tarefa. Desta forma, observar e registar deve fazer parte da rotina de um educador, pois “a prática diária é fundamental para que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Todo o processo de observação e registo perderá o seu valor e interesse, se o educador não tiver a capacidade de refletir e avaliar, o seu trabalho pedagógico. Muito mais importante do que avaliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é o educador ter a capacidade de avaliar o seu próprio trabalho, que certamente influenciará as aprendizagens e o próprio desenvolvimento da criança. Assim, a avaliação deverá estar no centro do processo educativo, uma vez que em todo o momento o educador e a sua equipa, deverão questionar-se sobre o que faz ou não sentido para eles próprios, enquanto agentes da ação educativa e para o grupo de crianças, adequando sistematicamente a prática pedagógica, de acordo com o interesse e necessidades de todos os agentes implicados neste processo. Quando essa avaliação é “baseada na observação cuidadosa, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22), no fundo é conhecer a criança e saber o que ela sente e como sente.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Interpretativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alvarenga, G. (2007). *O poder das Emoções*. Belo Horizonte: Compos.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contribuições para uma mudança reflexiva na educação*. Lisboa: FCT/UNL.
- Araújo, R. R., & Holanda, P. H. (2019). A Educação das Emoções Em João dos Santos: Diálogos Brasil - Portugal nos territórios da Subjetividade. Em F. Negreiros, & J. R. Cardoso, *Psicologia e Educação* (pp. 254-274). EDUFPI - Editora da Universidade Federal do Piauí.
- Barbosa, M. (2006). *Por Amor e por Força- Rotinas na Educação Infantil*. Artmed.
- Benavente, A., Costa, A., & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55-80.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Bowlby, J. (1989). *Uma Base Segura: Aplicações Clínicas da Teoria do Apego*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1988).
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, C., & Carmona, M. (2011). . *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar, Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Lisboa: Porto Editora.

- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (28 de 03 de 2009). Emoções. *PsicoLogia.com.pt - Portal dos Psicólogos*.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche (Tese de doutoramento)*. Obtido de em 10 de janeiro de 2021, em Repositório da Universidade de Lisboa: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf
- Cotrufo, T., & Bares, J. (2018). *O Cérebro e as Emoções - Sentir, Pensar, Decidir*. Lisboa: SÁBADO - Neurociência & Psicologia.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Psicologia Educação e Cultura.
- Damásio, A. (1998). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si - Corpo, Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem-Martins: Europa América.
- DeClaire, J., & Gottman, J. (2000). *A inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-Ação Como Metodologia. Projeto Ser Mais*. pp.1-11.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância, Nº90*, pp. (12-13). Lisboa: APEI.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Filliozat, I. (2000). *No coração das emoções das crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho.
- Folque, M. A. (2018). Uma visão holística e sistémica da educação de infância. In: T. Vaconcelos, P. Cunha, M. A. Folque, T. Brito, & J. Ascensão, *Educação de*

- Infância: o que temos e o que queremos?* (pp. 26-31). EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 365-384.
- Franco, M. d. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gandini, L. &. (2002). Duas reflexões sobre documentação. In: L. Gandini, C. Edwards, & (Orgs), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da Amizade na Infância: Introdução*. Rio de Janeiro: Vitória.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social. A nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com Bebés e Crianças Pequenas na Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreiro, M. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da Expressão Plástica nas crianças de 5/6 anos. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Algarve: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houzel, D., Moggio, F., & Emmanuelli, M. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Instituto da Segurança Social. (2005a). Obtido de Modelo de Avaliação da Qualidade Creche Lisboa: http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos)*. São Paulo: Artmed.
- Leite, S., & Tassoni, E. (2002). *A Afetividade em Sala de Aula: as Condições de Ensino e a Mediação do Professor*. São Paulo: Casa do Psicólogo .
- Lelord, F., & André, C. (2002). *A Força das Emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2012). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Manual de Processos-chave. (2010). 2º Edição. Segurança Social.
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Revista Mediações*. ESE/IPS, vol.3, nº1,20.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância*. Porto : Profedições Lda.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos Ilustrados. Paratrabalhar com crianças entre 4 e 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Morreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências básicas 2 - Diferenciação Emocional, cognitiva e Comportamental/Autconhecimento e Auto-Estima*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil - Enfrentando o desafio*. Artmed.

- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, Vol. 1.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, A. (2007). Vygotski, uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-249). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *Alarcão, I. Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). *O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças*. Recife: Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Rodrigues, P. M. (2007). *O Reconhecimento das emoções básicas através da expressão facial: estudo comparativo*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wark.
- Santos, E., Moraes, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

- Santos, F. (2009). *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa*. Porto Alegre: Faculdade de Educação.
- Sarmiento, M. J. (2011). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em educação de Infância. *Locus Social*, nº2.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome – Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P. K., Blades, M., & Cowie, H. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editorial.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, C., & Perry, P. (2001). *Educação Emocional: um programa personalizado para desenvolver a sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Taille, Y. d., & Oliveira, M. d. (s.d). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Tomaz, C., & Giugliano, L. G. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre "O erro de Descartes". Em A. R. Damásio, *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (pp. 407-411). Estudos de Psicologia.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania: Política de Expansão da Educação de Infância e Portugal*. Lisboa: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania: Política de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Coleção Estudos e Reflexões: Média XXI.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões: Média XXI-Publishing Research and Consulting.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Walsh, D. T., & Graue, M. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, publicada no Diário da República I Série – n.º 237 (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República I Série A – n.º 34 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)
- Recomendação 3/2011, de 21 de abril, publicada no Diário da República II Série, n.º 79 (Emite a recomendação do CNE sobre a educação dos zero aos três anos, elaborada pela Conselheira Teresa Vasconcelos)

Documentos Institucionais

- Projeto Educativo da Instituição referida como contexto A (2017/2020)
- Projeto Educativo da Instituição referida como contexto B (2014/2018)
- Projeto Pedagógico da Sala do contexto A (2018/2019)

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplos de registros de notas de campo do contexto A

Data	Nota de campo
20 de novembro de 2018	<p>Hoje a mãe da Matilde e do João passou alguns momentos da manhã na nossa sala. Há dias que o João e Matilde (irmãos gêmeos), têm muita dificuldade em deixar a mãe quando chegam à sala, como tal, a educadora convidou a mãe a passar alguns momentos com as crianças na sala para que aos poucos a chegada à instituição passasse a ser mais tranquila e estável, tanto para as crianças como para a progenitora que muitas vezes vai embora a chorar.</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Esta manhã foi mais tranquila para as duas crianças comparativamente às anteriores. Aproveitaram a presença da mãe para lhe mostrar o mural das famílias, mais precisamente as suas próprias fotografias e identificaram cada elemento presente conforme a mãe os questionou. As crianças estavam realmente felizes por ter a mãe na sala, no rosto esboçavam sorrisos, davam pequenos pulos e batiam palmas sempre que os seus olhares cruzavam com o olhar da mãe. Também a relação com o restante grupo esteve mais tranquila. Brincaram a pares com outras crianças sem necessidade da presença do adulto, o que até aqui não tinha acontecido.</p>
3 de outubro de 2019	<p>Desde o último estágio, a evolução do grupo é bastante notória! Depois da sesta, quando me aproximo de algumas crianças para os ajudar a vestir, sinto que o querem fazer sozinhos. Por vezes, existe até uma recusa em aceitar a minha ajuda. Nestes casos, fico apenas a apoiar e no final valorizo o comportamento da criança para que se sinta motivada a continuar a superar as dificuldades e a ser cada vez mais autónoma.</p> <p>Hoje fui buscar o Mateus ao tapete para o ajudar a vestir-se, mas quase não tive de fazer nada. Apenas tive de colocar as calças do lado correto e os sapatos ao lado do respetivo pé, tudo o resto o Mateus fez sozinho. No final o Mateus ficou muito feliz pela sua conquista, batia palmas e sempre que alguém entrava na sala corria para contar o sucedido.</p> <p>Ao permitir que estas crianças sejam mais autónomas, para além de as valorizar também é uma forma de diminuir os tempos de espera entre as</p>

	rotinas, uma vez que a equipa pedagógica se divide entre a muda da fralda e a arrumação dos catres.
--	---

Apêndice 2 – Exemplos de registos de notas de campo do contexto B

Data	Nota de campo
19 de março de 2019	<p>Hoje comemora-se o Dia do Pai no colégio. O Salvador estava sentado sozinho num canto da sala por isso dirigi-me a ele.</p> <p>Ed. Est. – Olá Salvador posso sentar-me aqui contigo?</p> <p>Salvador – Não sei se será boa ideia, hoje estou triste.</p> <p>Ed. Est. – Eu sei, o Vasco quando chegou veio falar contigo e tu não foste brincar com ele. Não me queres contar o que se passa, pode ser que te consiga ajudar...</p> <p>Salvador – Hoje vai ser a festa do dia do pai. Todos os meus amigos vão ter cá os pais e o meu pai não me disse se vinha. Eu ontem até liguei para ele para o avisar de novo, mas ele não atendeu. (termina a frase com um olhar triste e algumas falhas na voz)</p> <p>Ed. Est. – Percebo a tua tristeza, mas isso não quer dizer que o pai não venha. Sabes que os adultos às vezes colocam o telemóvel no silêncio e nem sempre se lembram de voltar a ligar o som.</p> <p>Salvador – Achas que foi isso que aconteceu?</p> <p>Ed. Est. – Acho que pode ter sido sim. Nós enviámos um email para todos os pais a avisar, e tu também falaste com ele não foi?</p> <p>Salvador – Sim, falei com ele e disse que era mesmo muito importante para mim.</p> <p>Ed. Est. – Então vais ver que o pai vai fazer tudo para conseguir estar presente. Agora eu acho que o pai também ia ficar feliz de te ver a brincar quando chegasse em vez de estares aqui sozinho e triste.</p> <p>Salvador – Tens razão, vou brincar com o Vasco Obrigado pela tua ajuda Eliana, afinal foi bom falar contigo (expressa um sorriso e dá-me um abraço quando termina).</p>
	Uma vez que o estágio curricular está quase a terminar, em conjunto com a educadora cooperante decidimos que seria bom comunicar ao grupo

21 de maio de 2019	<p>que a minha passagem pela sala estaria prestes a terminar. Deste modo, também eu me inscrevi para comunicar ao grupo o término do meu estágio.</p> <p>Quando fiz a comunicação, algumas crianças do grupo começaram a intervir e a partilhar momentos/intervenções que tínhamos realizado em conjunto. Neste momento, a educadora cooperante desafiou o grupo a registarem o que mais tinham gostado de partilhar/realizar comigo para que construíssem um livro de recordação e oferecerem-me.</p> <p>Posso dizer que me senti muito bem neste momento. É reconfortante quando o nosso trabalho é reconhecido e valorizado, principalmente pelo grupo de crianças com que atuamos.</p>
--------------------	--

Apêndice 3 – Exemplar do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu relatório do projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “A importância das emoções da criança na educação de infância”.

Pretendo através deste questionário, recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes às emoções. Agradeço desde já a vossa atenção e conto com a vossa colaboração.

- 6. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?**
- 7. Na sua perspetiva/experiência profissional de que forma as crianças aprendem a gerir as emoções?**
- 8. Acha importante as crianças aprenderem a gerir as emoções? Porquê?**

9. Integra a temática das emoções na sua prática pedagógica? Como?

10. A seu ver, qual a importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança? Porquê?

Obrigada!

Apêndice 4 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche

Inquérito por Questionário

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu relatório do projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “A importância das emoções da criança na educação de infância”.

Pretendo através deste questionário, recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes às emoções. Agradeço desde já a vossa atenção e conto com a vossa colaboração.

1. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?

Atribuo muita importância ao desenvolvimento emocional da criança, na medida em que acredito que as competências emocionais estão ligadas às interações sociais, assim, as crianças que conhecem melhor as emoções (as suas e as dos outros), tendem a ter melhores capacidades sociais, da mesma forma que começam a aprender a fazer a sua autogestão emocional.

2. Na sua perspetiva/experiência profissional de que forma as crianças aprendem a gerir as emoções?

As crianças começam a gerir as emoções a partir do momento em que as reconhecem.

É importante ajudar a criança a compreender o que está a sentir, sem a julgar. Quando a criança já entende que uma determinada situação lhe provoca uma emoção, a criança passa para o patamar seguinte, que é a regulação ou a adequação das suas emoções.

Por exemplo: se uma criança está muito zangada porque não consegue fazer um jogo, é importante que não o atire para o chão. É natural que fique zangada, mas é suposto que não transfira a sua zanga para os objetos ou para as pessoas.

3. Acha importante as crianças aprenderem a gerir as emoções? Porquê?

Embora difícil, é muito importante uma criança aprender a gerir as suas emoções. Para além do seu bem-estar, será uma criança socialmente aceite e mais integrada.

4. Integra a temática das emoções na sua prática pedagógica? Como?

Sim integro.

Em primeiro lugar procuro sempre valorizar o estado emocional em que a criança se encontra. Neste ponto, a nossa observação atenta é fundamental para identificar estes estados. A relação positiva e de confiança com o adulto também permitem à criança falar sobre o que sente. Assim, através da relação e do diálogo procura-se, respeitando o estado emocional da criança, ajudá-la a compreender o que sente e depois, encontrar estratégias para resolver (quando possível).

Na sala encontro um espaço recatado e acolhedor onde coloco fotografias nos vários estados emotivos. Estas imagens também ajudam nos diálogos e são um meio facilitador para reconhecer as emoções. A preocupação de serem fotografias de crianças das suas idades é para existir uma maior identificação.

De forma lúdica, integro na minha prática pedagógica alguns jogos/brincadeiras tais como:

- Imitação de estados de emoção;
- Jogos em grupo em que as crianças falam do que gostam e do que não gostam (passando de mão em mão um objeto que lhes dará maior segurança para falar: por exemplo um urso de peluche);
- Atividades de relaxamento em grupo que fazem de forma individual ou a pares.

5. A seu ver, qual a importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança? Porquê?

Depois do que referi anteriormente, o desenvolvimento emocional tem toda a importância, na medida em que lhes vai permitir serem crianças com maior autoestima, mais solidárias, mais integradas e por este motivo mais predispostas a outras experiências/vivências, que lhes vão permitir um maior e melhor desenvolvimento a nível global.

Apêndice 5 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância

Inquérito por Questionário

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu relatório do projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “A importância das emoções da criança na educação de infância”.

Pretendo através deste questionário, recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes às emoções. Agradeço desde já a vossa atenção e conto com a vossa colaboração.

1. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?

O desenvolvimento emocional não pode ser dissociado do envolvimento e crescimento social. Ambos devem ser o principal foco da nossa prática.

Cabe ao educador motivar, acolher, reconfortar e mediar inúmeras situações no seu dia-a-dia que visam potenciar e desenvolver a área emocional da criança.

Como conseguimos que eles sejam felizes e com uma autoestima que potencie futuras aprendizagens se não temos um olhar profundo sobre o desenvolvimento emocional e social da criança?!

2. Na sua perspetiva/experiência profissional de que forma as crianças aprendem a gerir as emoções?

Só em contexto prático. Vivenciando frustrações, perdas, conquistas. Não só a alegria e bem-estar é potenciadora, como também o medo, a tristeza, o desconforto, a frustração. Todas elas são elementos importantes para que o adulto explicita e sirva de modelo na aquisição desta aprendizagem.

Reforço que este trabalho deve ser contínuo e em parceria com as famílias.

3. Acha importante as crianças aprenderem a gerir as emoções? Porquê?

Desde o seu nascimento a criança começa a lidar com a emoção. O que sente? Porque sente? estas e outras perguntas são as grandes dúvidas dos adultos. A ausência de linguagem, cria um fator de stress por parte do adulto que acaba por dar uma resposta com maior ansiedade e por vezes desajustada. A importância do gerir leva a criança a tornar-se um ser capaz, mais autónomo e com uma autoestima superior. A criança gradualmente, deve ser capaz de estar tranquila, não sentir medo de tudo, ser capaz de realizar uma conquista sem a influência do adulto e com isso sentir uma emoção verdadeira - felicidade e poder de realização.

4. Integra a temática das emoções na sua prática pedagógica? Como?

Sempre. É impossível não trabalhar as emoções no dia-a-dia numa sala. Seja ao longo da rotina; numa atividade; numa exploração. O simples ato de acolher a criança de manhã já envolve inúmeros comportamentos que espelham diferentes emoções. Não existe um tempo específico na agenda, para descobrir o que é ser feliz ou estar triste. Só se descobre e aprende vivenciando e partilhando em grupo.

5. A seu ver, qual a importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança? Porquê?

O desenvolvimento emocional é essencial para a construção de qualquer ser humano. Quantas vezes escutamos ou conhecemos histórias de vida com um grande impacto numa criança e que acabam por moldar o seu futuro?

Todos temos marcos importantes ao longo da vida, mas só através de uma correta exploração e desenvolvimento emocional é que seremos capazes de ultrapassar ou adaptar o nosso comportamento. Para que a criança se torne um adulto capaz, com empatia e capacidade de não só crescer como também ajudar o próximo, o desenvolvimento emocional deve ser um dos focos ao longo do seu crescimento.

**Apêndice 6 – Tabela sobre as Concepções das Educadoras Cooperantes
Segundo as Respostas ao Inquérito por Questionário**

Categoria	Educadora de Creche	Educadora de Jardim-de-Infância
Opinião sobre a importância do desenvolvimento emocional	<p>“Atribuo muita importância ao desenvolvimento emocional da criança, na medida em que acredito [...] as competências emocionais estão ligadas às interações sociais”</p> <p>“as crianças que conhecem melhor as emoções (as suas e as dos outros), tendem a ter melhores capacidades sociais”</p>	<p>“O desenvolvimento emocional não pode ser dissociado do envolvimento e crescimento social.”</p> <p>“Cabe ao educador motivar, acolher, reconfortar e mediar inúmeras situações no seu dia-a-dia que visam potenciar e desenvolver a área emocional da criança.”</p>
Aprender a gerir as emoções	<p>“As crianças começam a gerir as emoções a partir do momento em que as reconhecem.”</p> <p>“Quando a criança já entende que uma determinada situação lhe provoca uma emoção, passa para o patamar seguinte, que é a regulação ou a adequação das suas emoções.”</p>	<p>“Vivenciando frustrações, perdas, conquistas. Não só a alegria e bem-estar é potenciadora, como também o medo, a tristeza, o desconforto, a frustração.”</p> <p>“Todas elas são elementos importantes para que o adulto explicita e sirva de modelo na aquisição desta aprendizagem.”</p>
Importância atribuída pelo educador à gestão das emoções	<p>“é muito importante uma criança aprender a gerir as suas emoções. Para além do seu bem-estar, será uma</p>	<p>“A Importância do gerir leva a criança a tornar-se um ser capaz, mais autónomo e com uma autoestima superior [...] e</p>

	criança socialmente aceite e mais integrada.”	com isso sentir uma emoção verdadeira”
Prática pedagógica	<p>“procuro sempre valorizar o estado emocional em que a criança se encontra.”</p> <p>“A relação positiva e de confiança com o adulto também permitem à criança falar sobre o que sente. Assim, através da relação e do diálogo procura-se, respeitando o estado emocional da criança, ajudá-la a compreender o que sente”</p>	<p>“É impossível não trabalhar as emoções no dia-a-dia numa sala.”</p> <p>O simples ato de acolher a criança de manhã já envolve inúmeros comportamentos que espelham diferentes emoções. Não existe um tempo específico na agenda, para descobrir o que é ser feliz ou estar triste. Só se descobre e aprende vivenciando e partilhando em grupo.”</p>
Importância do desenvolvimento emocional na vida de uma criança	<p>“o desenvolvimento emocional tem toda a importância, na medida em que lhes vai permitir serem crianças com maior autoestima, mais solidárias, mais integradas e por este motivo mais predispostas a outras experiências/vivências”</p>	<p>“é essencial para a construção de qualquer ser humano.”</p> <p>“só através de uma correta exploração e desenvolvimento emocional é que seremos capazes de ultrapassar ou adaptar o nosso comportamento.”</p> <p>“o desenvolvimento emocional deve ser um dos focos ao longo do seu crescimento.”</p>

Apêndice 7 – Registos Fotográficos do Contexto de Creche



Imagem 1: Exploração dos brinquedos na sala



Imagem 2: Cartões do jogo da memória



Imagem 3: Mural das famílias

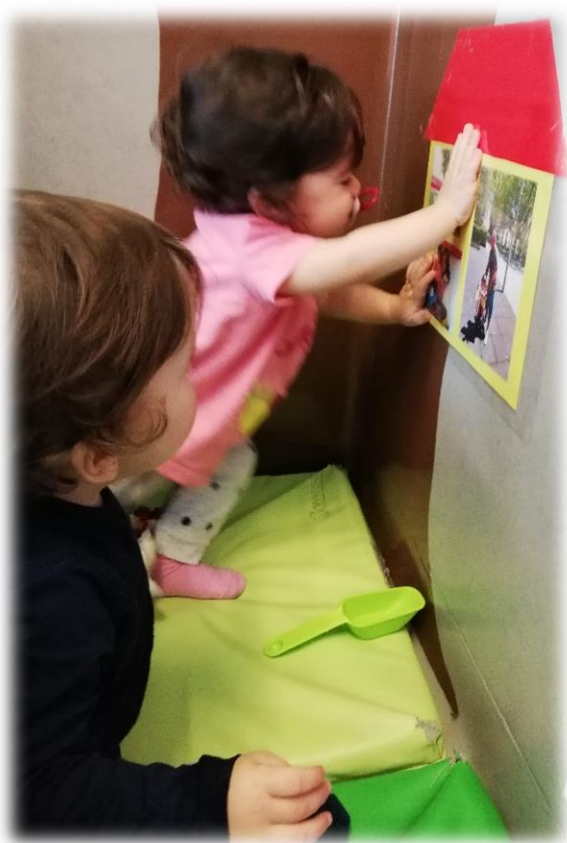


Imagem 4: Sara a esconder com o corpo a fotografia da família

Apêndice 8 – Registos Fotográficos do Contexto de Jardim-de-infância



Imagem 5: Momento de movimento – 2.^a intervenção



Imagem 6: Registo individual da emoção que mais sentem



Imagem 7: Registo do grupo da emoção que mais sentem



Imagem 8: Exposição dos materiais elaborados sobre as emoções